

## Tilburg University

### De andere talen van Nederland

Extra, G.; Aarts, R.; van der Avoird, T.; Broeder, P.; Yagmur, K.

*Publication date:*  
2002

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

*Citation for published version (APA):*

Extra, G., Aarts, R., van der Avoird, T., Broeder, P., & Yagmur, K. (2002). *De andere talen van Nederland: thuis en op school*. Coutinho.

#### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

#### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



Guus Extra

Rian Aarts

Tim van der Avoird

Peter Broeder

Kutlay Yağmur

# De andere talen van Nederland

*thuis en op school*

De andere talen van Nederland  
thuis en op school

# De andere talen van Nederland thuis en op school

Guus Extra  
Rian Aarts  
Tim van der Avoird  
Peter Broeder  
Kutlay Yağmur

u i t g e v e r i j | C  
c o u t i n h o

bussum 2002



© 2002 Uitgeverij Coutinho b.v.

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Uitgeverij Coutinho  
Postbus 333  
1400 AH Bussum  
[info@coutinho.nl](mailto:info@coutinho.nl)  
[www.coutinho.nl](http://www.coutinho.nl)

Omslag: Studie Pietje Precies/Ariënné de Boer, Hilversum

Noot van de uitgever: wij hebben alle moeite gedaan om rechthebbenden van copyright te achterhalen. Personen of instanties die aanspraak maken op bepaalde rechten, wordt vriendelijk verzocht contact op te nemen met de uitgever.

ISBN 90 6283 275 X  
NUR 616

## Voorwoord

Er bestaat een Nederlandstalige, gesproken versie van het bekende verhaal van Robinson Crusoe, vertolkt door Hettie Blok en Pieter Lutz (Kinderland Stereo 5005 VD), waarin de volgende passage voorkomt:

*Na een langdurig, eenzaam verblijf op een eiland stuit Robinson (R) plotseling op een vreemdeling (V)*

.....

R: *hallo*

*hallo*

*jij daar*

*kom's hier*

V: *hababa hoei*

R: *hei*

*niet weglopen*

*stop stop*

V: *hababai hoei hoei*

R: *sta stil of ik schiet*

V: *hoeihoeihoei hoei hoei hoei*

R: *jamaar dat was maar een waarschuwingsschot*

*je hoeft niet bang te zijn*

*ik ben een vriend*

*amigo*

V: *aki bungo tungo*

*bali bali boeli*

*De wilde sprak een onverstaanbare taal en het duurde maanden voordat Robinson hem wat Engels had bijgebracht. Robinson noemde de man Vrijdag, want hij had hem op een vrijdag leren kennen. Vrijdag was erg leergierig en hij leerde niet alleen Engels spreken, maar hij leerde ook de geiten te melken.*

Ofschoon deze interculturele dialoog in een verder eenzame omgeving tot stand komt, kijkt over de rug van de gesprekspartners een Brits-koloniale, dominant Engelstalige samenleving mee. Vrijdag leert wel de taal van Robinson, maar Robinson niet die van Vrijdag. Waar de bewijslast voor tweetaligheid eenzijdig bij Vrijdag ligt, is bij Robinson zelfs maar een spoor van fascinatie voor de taal van Vrijdag afwezig. Dit thema wordt in de literatuur over tweetaligheid aangeduid als asymmetrie of directionaliteit en vormt een kernthema van deze publicatie.

Het jaar 2001 is door de Europese Unie en de Raad van Europa gezamenlijk en officieel uitgeroepen tot *Europees Jaar van de Talen*, met als hoofddoelstelling de viering van de diversiteit van talen in Europa. Ofschoon dit niet in alle lidstaten van de Europese Unie een vanzelfsprekendheid is, heeft deze viering in Nederland ten aanzien van minderheidstalen be-

trekking gehad op zowel autochtone als allochtone minderheidstalen (zie Extra & Gorter 2001 over dit duale thema in Europa). Door processen van migratie en minderheidsvorming ontwikkelt ook Nederland zich in toenemende mate tot een multiculturele samenleving. Meertaligheid vormt van zo'n multiculturele samenleving een intrinsieke eigenschap, niet een 'tijdelijk probleem' (zie Bennis e.a. 2000). Anders gezegd: er zijn geen voorbeelden van multiculturele samenlevingen die eentalig zijn. Dit demografische veranderingsproces is het meest zichtbaar in de grote steden en manifesteert zich ook in steeds sterkere mate in het funde-rend onderwijs (zowel basis- als voortgezet onderwijs). Scholen worden steeds meer bezocht door leerlingen bij wie thuis naast of in plaats van Nederlands een andere taal wordt gebruikt. Deze publicatie wil onder meer het publieke bewustzijn van meertaligheid in deze context vergroten.

In het publieke debat over Nederland als multiculturele samenleving worden de begrip-pen sociale cohesie en culturele diversiteit vaak als onverzoenlijke tegenstellingen beschouwd. Meertaligheid leent zich bij uitstek voor een verkenning van dit thema. Sociale cohesie vraagt om erkenning van het belang van Nederlands als bindmiddel van de samenleving als geheel. Daarbij moet wel worden bedacht dat dit Nederlands in Nederland - net als het Engels in Europa - in toenemende mate zal worden gebruikt als *lingua franca* voor interculturele com-municatie tussen tweede-taalsprekers. Culturele diversiteit vraagt om erkenning van het belang van andere talen dan Nederlands en Engels als kernwaarde van culturele identiteit van minderheidsgroepen in een multiculturele samenleving (zie Extra & De Ruiter 2001). Juist op het terrein van meertaligheid als intrinsieke eigenschap van de multiculturele samenleving moet het als een noodzakelijke opgave van alle inwoners van Nederland worden beschouwd om de begrippen sociale cohesie en culturele diversiteit met elkaar te verzoenen. De bewijs-last voor een democratische multiculturele samenleving ligt daarbij zowel bij autochtone als allochtone inwoners. Over en weer geldt daarbij: wie vraagt, moet ook geven (zie ook Cohn-Bendit & Schmid 1992 over dit thema). In de retoriek van wetgeving en beleid wordt de meertaligheid van allochtone minderheidsgroepen in Nederland vaak opgevat als bron van kennis en verrijking, zoals in de Wet Onderwijs in Allochtone Levende Talen van 1998 of zoals bij de viering van Rotterdam als culturele hoofdstad van Europa in 2001. In de praktijk wordt deze meertaligheid echter vooral beschouwd als bron van achterstanden en pro-blemen.

Het onderwerp van deze publicatie vormt uiteraard geen specifiek Nederlands thema, maar een internationaal thema. Toch beperkt zowel het wetenschappelijk onderzoek als het publieke debat over dit onderwerp zich in opvallende mate tot de grenzen van Nederland en van het Nederlands. Gelet op het internationale karakter van processen van migratie en minderheidsvorming, kan internationaal vergelijkend onderzoek van meertaligheid in een multiculturele omgeving tot tal van nieuwe, vaak onvermoede inzichten leiden. In deze publi-catie wordt een integraal en samenhangend overzicht beoogd van deelstudies waarover op onderdelen eerder is gerapporteerd. Na een openingshoofdstuk over de aanleiding van deze publicatie volgt een opzet in drie delen. Deel I is gewijd aan de status van allochtone thuis-talen in en buiten Nederland. Tegen de achtergrond van de vraagstelling en uitkomsten van internationaal bevolkingsonderzoek naar thuistaal en etniciteit in Hoofdstuk 2, worden in Hoofdstuk 3 de doelstellingen en onderzoeksmethode besproken van in Nederland uitge-voerde gemeentelijke taalpeilingen onder een groot aantal leerlingen in het basis- en voort-gezet onderwijs. De Hoofdstukken 4, 5 en 6 geven een beeld van de distributie, classificatie

en vitaliteit van allochtone thuishalen en specificeren profielen van de meest genoemde thuishalen in pseudolongitudinaal en crosslinguïstisch perspectief. Daarbij wordt voor 23 taalgroepen een beeld geschetst van de tweetalige ontwikkeling van allochtone leerlingen in de leeftijd van 4-17 jaar. In inhoudelijk en methodologisch opzicht vormen eerdere studies over gemeentelijke taalpeilingen daarbij een bron van inspiratie, in het bijzonder die over een aantal Noord-Brabantse gemeenten (Broeder & Extra 1995, 1998) en over de gemeente Den Haag (Aarssen e.a. 1998, Van der Avoird e.a. 2000, Extra e.a. 2001a).

Deel II richt zich op de status van allochtone schooltalen in het basis- en voortgezet onderwijs, opnieuw in en buiten Nederland. Daarbij komen in de Hoofdstukken 7-12 de volgende thema's aan bod: beleid en wetgeving; behoefte en deelname aan onderwijs in allochtone talen; leermiddelen, leerplannen, toetsen en lerarenopleidingen; kerndoelen en certificaten voor OALT; een taalportfolio in meertalige klassen; en ter afsluiting van Deel II een internationaal vergelijkend perspectief op onderwijs in allochtone talen.

Deel III bevat ten slotte in de Hoofdstukken 14 en 15 een uitvoerige bibliografie van studies over allochtone groepen en talen in Nederland en is een bijgewerkte versie van een eerder verschenen deelstudie over dit onderwerp (Extra e.a. 2001b).

Deze publicatie had niet tot stand kunnen komen zonder de personele en/of materiële steun en inzet in de afgelopen jaren van een groot aantal personen en instanties. Dat geldt allereerst voor de directies, docenten en leerlingen van vele scholen, die in het algemeen met grote betrokkenheid ieder een eigen bijdrage hebben geleverd aan de uitgevoerde taalpeilingen en case-studies in het basis- en voortgezet onderwijs. Het geldt ook voor de Afdelingen Onderwijs van vele gemeenten en voor tal van OALT-docenten en OALT-coördinatoren. Voorts zijn we bijzonder erkentelijk voor de steun en inzet van:

- het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, met name Marja Beuk, Cees Buis, Peter Molenaar, Adriënné van Mourik en Marianne Nijdam;
- Adviesbureau Sardes, met name Jeroen Aarssen en Kees Broekhof;
- Adviesbureau NaDeR, met name Denise Bontje en Nathalie Peijs;
- Farouk Benaïssa, OALT-coördinator in de gemeente Breda;
- Anneke de Graaf van de Citogroep in Arnhem;
- Kirsten Stamm, Ge Stoks en Gerard Westhoff in het kader van het Europees Taalportfolioproject;
- het Babylonteam van onderzoeksassistenten, in de afrondingsfase met name Janneke Fuhring, Elma Kolhoff en Ilona Schot;
- Carine Zebedee van Babylon die andermaal de finale opmaak van deze publicatie heeft verzorgd.

De verantwoordelijkheid voor de integrale tekst berust bij het team van auteurs.

# Inhoud

<b>1</b>	<b>Aanleiding</b>	<b>1</b>
1.1	Beeldvorming over allochtone groepen en allochtone talen	1
1.2	Definitie en identificatie van multiculturele (school)populaties	4
<b>DEEL I: THUISTALEN</b>		<b>11</b>
<b>2</b>	<b>Taal en etniciteit in internationaal vergelijkend perspectief</b>	<b>13</b>
2.1	Australië	13
2.2	Canada	19
2.3	De Verenigde Staten	24
2.4	Zuid-Afrika	28
2.5	Groot-Brittannië en Zweden	32
2.6	Conclusies	34
<b>3</b>	<b>Taalpeilingen in het basis- en voortgezet onderwijs</b>	<b>37</b>
3.1	Doelstellingen	37
3.2	Onderzoeksmethode	37
3.3	Onderzoekspopulatie	43
<b>4</b>	<b>Distributie van allochtone thuistalen</b>	<b>51</b>
4.1	Aard en rangordening van talen	51
4.2	Codering en classificatie van talen	59
<b>5</b>	<b>Taalprofielen</b>	<b>81</b>
5.1	Top-23 in pseudolongitudinaal perspectief	81
5.1.1	Turkse taalgroep	82
5.1.2	Arabische taalgroep	84
5.1.3	Berberse taalgroep	86
5.1.4	Engelse taalgroep	88
5.1.5	Hind(ustan)i taalgroep	90
5.1.6	Papiamentu taalgroep	92
5.1.7	Franse taalgroep	94
5.1.8	Duitse taalgroep	96
5.1.9	Sranan Tongo taalgroep	98
5.1.10	Spaanse taalgroep	100
5.1.11	Chineze taalgroep	102
5.1.12	Koerdische taalgroep	104
5.1.13	Somalische taalgroep	106
5.1.14	Italiaanse taalgroep	108
5.1.15	Moluks/Maleise taalgroep	110
5.1.16	Urdu/Pakistaanse taalgroep	112
5.1.17	Portugese taalgroep	114

5.1.18	Servisch/Kroatisch/Bosnische taalgroep	116
5.1.19	Javaanse taalgroep	118
5.1.20	Farsi taalgroep	120
5.1.21	Vietnamese taalgroep	122
5.1.22	Griekse taalgroep	124
5.1.23	Dari/Pashto taalgroep	126
5.2	Crosslinguïstische vergelijking	128
5.2.1	Taalvaardigheid	130
5.2.2	Taalkeuze	132
5.2.3	Taaldominantie	134
5.2.4	Taalpreferentie	135
5.2.5	Taalvitaliteit	137
<b>6</b>	<b>Distributie en vitaliteit van talen vanuit andere perspectieven</b>	<b>141</b>
6.1	Omvang en regio van gemeenten	141
6.2	Sekse van leerlingen	144
6.3	Allochtone en autochtone minderheidstalen	145
6.4	Thuis taal en geboorteland als indicatoren van multiculturele schoolpopulaties	151
6.5	Conclusies	153
	<b>DEEL II: SCHOOLTALEN IN HET BASIS- EN VOORTGEZET ONDERWIJS</b>	<b>155</b>
<b>7</b>	<b>Beleid en wetgeving</b>	<b>157</b>
7.1	De status van allochtone talen in het basisonderwijs	157
7.1.1	Beleidsgeschiedenis: van OET(C) naar OALT	157
7.1.2	De invoering van de Wet OALT (1998)	160
7.1.3	De toekomst van OALT in het basisonderwijs	164
7.2	De status van allochtone talen in het voortgezet onderwijs	169
7.2.1	Beleidsgeschiedenis	169
7.2.2	Varianten in facilitering en invoering	172
7.2.3	Deelnamecijfers en examencijfers	175
7.3	Conclusies	179
<b>8</b>	<b>Behoeft en deelname aan onderwijs in allochtone talen</b>	<b>183</b>
8.1	Behoeft van ouders aan onderwijs in allochtone talen	183
8.1.1	Aanleiding en doelstelling van het onderzoek	183
8.1.2	Onderzoeksmethode en onderzoekspopulatie	184
8.1.3	Onderzoeksresultaten	186
8.2	Behoeft en deelname van leerlingen aan onderwijs in allochtone talen	194
8.2.1	Behoeft en deelname in het basisonderwijs	194
8.2.2	Behoeft en deelname van leerlingen aan ONST	196
8.3	Relaties tussen taalvaardigheid en taalonderwijs	198



<b>9</b>	<b>Leermiddelen, leerplannen, toetsen en lerarenopleidingen</b>	<b>203</b>
9.1	Voorzieningen in het basisonderwijs	205
9.1.1	Leermiddelen	205
9.1.2	Leerplannen en toetsen	210
9.1.3	Lerarenopleiding	211
9.2	Voorzieningen voor het voortgezet onderwijs	213
9.2.1	Leermiddelen	213
9.2.2	Leerplannen en toetsen	216
9.2.3	Lerarenopleiding	217
9.3	Conclusies	218
<b>10</b>	<b>Kerdoelen en certificaten voor OALT</b>	<b>223</b>
10.1	Doelstellingen en opzet van het project	223
10.2	Onderzoeksresultaten	224
10.3	Conclusies	233
<b>11</b>	<b>Een taalportfolio in meertalige klassen</b>	<b>235</b>
11.1	De Europese context van taalschaal en taalportfolio	235
11.2	Een taalportfolio in het Nederlandse basisonderwijs	237
11.3	Conclusies	243
<b>12</b>	<b>Onderwijs in allochtone talen in internationaal vergelijkend perspectief</b>	<b>245</b>
12.1	Zweden	245
12.2	Noordrijn-Westfalen	251
12.3	Victoria State / Australië	255
12.4	Crossnationale vergelijking van EU-landen	258
<b>13</b>	<b>Literatuurverwijzingen (Deel I en II)</b>	<b>265</b>
<b>DEEL III: BIBLIOGRAFIE VAN ALLOCHTONE GROEPEN EN TALEN</b>		<b>273</b>
	<b>IN NEDERLAND</b>	
	 <b>Verantwoording</b>	 <b>275</b>
<b>14</b>	<b>Bibliografie van meertaligheid en onderwijs in allochtone talen</b>	<b>277</b>
<b>15</b>	<b>Bibliografie van specifieke groepen en talen</b>	<b>291</b>
15.1	Antillianen/Arubanen	291
15.2	Berbers	293
15.3	Chinezen	294
15.4	Hindoestanen	296
15.5	Indische Nederlanders	298
15.6	Italianen	298
15.7	Joden	299
15.8	(vm) Joegoslaven	299

15.9	Koerden	300
15.10	Marokkanen	300
15.11	Molukkers	306
15.12	Portugezen en Kaapverdianen	310
15.13	Roma	311
15.14	Somaliërs	313
15.15	Spanjaarden	313
15.16	Surinamers	314
15.17	Surinamers en Antillianen	316
15.18	Turken	317
15.19	Turken en Marokkanen	324
15.20	Vietnamezen	329
15.21	Zuideuropeanen	329
<b>BIJLAGEN</b>		<b>331</b>
<b>1</b>	<b>Taalpeiling basisonderwijs</b>	<b>333</b>
1.1	Vragenformulier voor leerlingen	335
1.2	Toelichting voor groepsleerkrachten	337
<b>2</b>	<b>Taalpeiling voortgezet onderwijs</b>	<b>339</b>
2.1	Vragenformulier voor leerlingen	341
2.2	Toelichting voor directie en docenten	343
<b>3</b>	<b>Peiling van OALT-behoefte onder ouders</b>	<b>345</b>
3.1	Vragenformulier voor ouders in het Nederlands, Engels, Arabisch, Turks, Somalisch	347
3.2	Aanbiedingsbrief van de gemeente aan schooldirecteuren	353
<b>4</b>	<b>Stedelijk OALT-certificaat</b>	<b>355</b>
4.1	Docentenversie	357
4.2	Leerlingenversie	363
<b>5</b>	<b>Languages Other Than English (LOTE) in Victoria, Australia</b>	<b>369</b>
5.1	Multicultural policy for Victorian schools	371
5.2	Victorian School of Languages	373

# 1 Aanleiding

De aanleiding voor deze publicatie is tweeledig. Allereerst wordt het verhogen van het bewustzijn over de meertaligheid van allochtone leerlingen en het tegengaan van de negatieve beeldvorming hierover beoogd. Deze meertaligheid wordt nagenoeg onveranderlijk als een bron van achterstand en problemen beschouwd en veel minder als een bron van kennis en verrijking voor individuele leerlingen en voor de samenleving als geheel. Daarnaast kunnen thuistaalgegevens over leerlingen statistische meerwaarde bieden voor de definitie en identificatie van multiculturele schoolpopulaties. Deze twee overwegingen worden in dit openingshoofdstuk nader toegelicht.

## 1.1 Beeldvorming over allochtone groepen en allochtone talen

In de publieke beeldvorming over allochtone minderheidsgroepen in Nederland en in een bredere Europese context worden de dimensies *buitenlanders* en *integratie* sterk benadrukt (zie Extra & Verhoeven 1998). Naar allochtone minderheidsgroepen wordt allereerst vaak verwezen in termen van *buitenlanders*/*foreigners*/*étrangers*/*Ausländer*, ook in die gevallen waarin zij beschikken over de nationaliteit van het land waarin zij wonen. In het jargon van de Europese Unie (voortaan EU) wordt voorts gesproken over allochtone talen in termen van *non-territorial, non-regional, non-historical, non-indigenous* of *non-European languages*. De publieke oproep tot integratie is in opmerkelijk contrast met de taal van uitsluiting. Deze conceptuele uitsluiting is in hoge mate terug te voeren op een historisch nationaliteitsbesef dat op bloedverwantschap is gebaseerd. Dit besef vindt zijn wettelijke grondslag in het *ius sanguinis* ('recht van het bloed'). In landen met een langer immigratieverleden, in het bijzonder dominant Engelstalige immigratielanden als de Verenigde Staten, Canada, Zuid-Afrika en Australië, is het nationaliteitsbesef gebaseerd op het geboorteland en op het daarmee verbonden *ius soli* ('recht van de grond'). Toen Europeanen in het verleden hun continent van oorsprong verlieten en andere continenten koloniseerden, legitimeerden zij hun nationaliteitsaanspraken (en vooral die van hun nakomelingen) door de opname van het *ius soli* in de constituties van de landen waarin ze terecht kwamen. Bij deze grondwetbepalingen vond geen consultatie plaats van de oorspronkelijke inwoners, zoals Indianen, Inuit, Zulu's of Aborigines in genoemde landen. Ondanks een toename van processen van immigratie en minderheidsvorming, hielden Europeanen op hun continent van oorsprong tegelijkertijd echter meestal vast aan het *ius sanguinis*. In beide contexten handelden zij daarmee vooral uit eigen belang.

Met dit verschillend nationaliteitsbesef zijn eerder genoemde kwalificaties onlosmakelijk verbonden. In de Verenigde Staten vormt een verwijzing naar *Amerikanen* een overkoepelende aanduiding van onderscheiden etnisch-culturele groepen zoals *Anglo-Americans*, *Afro-Americans* en *Latin-Americans* of *Hispanics*, terwijl met de kwalificatie *foreigners* wordt verwezen naar buitenlandse passanten zoals toeristen. Wanneer echter aan deze zijde van de Atlantische Oceaan de *Volkskrant* van 16 augustus 1996 de voorpagina voorziet van de koptekst *Jongeren negatiever over buitenlanders*, wordt niet bedoeld op veranderde attitudes van Nederlanders tegenover toeristen, maar op die van autochtone tegenover allochtone leeftijdgenoten in Nederland.

Een tweede hoofdkenmerk van de publieke beeldvorming over allochtone minderheidsgroepen vormt de nadruk op *integratie*. Deze notie is populair vanwege zijn vaagheid en kan in feite verwijzen naar een heel spectrum van onderliggende concepten die variëren naar plaats en tijd (zie Kruyt & Niessen 1997 voor een comparatieve studie in vijf EU-landen sinds het begin van de jaren zeventig van de vorige eeuw). De uitersten van het spectrum lopen van assimilatie naar multiculturalisme. Het assimilatie-concept is gebaseerd op de premisse dat culturele verschillen tussen allochtone minderheidsgroepen en de autochtone meerderheid in de loop van de tijd moeten en zullen verdwijnen in een samenleving die ideaal-typisch als cultureel homogeen wordt opgevat. Aan de andere zijde van het spectrum is het multiculturalisme-concept gebaseerd op de premisse dat genoemde culturele verschillen een aanwinst zijn voor een pluralistische samenleving die culturele verscheidenheid beziet in termen van nieuwe bronnen en kansen. Terwijl vanuit het assimilatie-concept de nadruk ligt op unilaterale taken voor *nieuwkomers*, ligt vanuit het multiculturalisme-concept de nadruk op multilaterale taken voor alle inwoners in een sterk veranderende samenleving (zie ook Cohn-Bendit & Schmid 1992). In de praktijk stelt de gevestigde autochtone meerderheid vaak hoge eisen aan allochtone minderheidsgroepen in termen van assimilatie en is gewoonlijk zeer terughoudend in de bevordering of zelfs de acceptatie van culturele diversiteit als kenmerk van een toenemend multiculturele omgeving.

Het is interessant om de onderliggende assumpties van integratie in de publieke beeldvorming over allochtone minderheidsgroepen op nationaal niveau te vergelijken met assumpties op het niveau van Europese samenwerking en regelgeving. Op Europees niveau benadrukken politici het belang van een goede balans tussen verlies en behoud van 'nationale' normen en waarden. Een hoofdzorg in het publieke debat over zulke normen en waarden is culturele en linguïstische verscheidenheid in termen van zowel nationale als regionale talen (zie het Europees Handvest voor Regionale of Minderheidstalen). In deze context worden nationale en regionale talen vaak aangeduid als kernwaarden van culturele identiteit. Het is een paradoxaal verschijnsel dat in hetzelfde publieke debat allochtone minderheidstalen en -culturen gewoonlijk beschouwd worden als bronnen van achterstand en problemen en als obstakels voor integratie, terwijl nationale en regionale talen en culturen in een veranderende en zich uitbreidende EU worden opgevat als bronnen van verrijking en als randvoorwaarden voor Europese integratie.

De publieke beeldvorming over integratie van allochtone minderheidsgroepen in termen van assimilatie *vs.* multiculturalisme is ook waarneembaar in het domein van onderwijs. Door een groeiend aandeel van allochtone leerlingen zien vanouds monolinguaal georiënteerde scholen zich geplaagd voor de uitdaging om hun curriculum aan deze demografische trend aan te passen. Dit aanpassingsproces kan geïnspireerd worden door een sterke unilaterale nadruk op het leren van en in de meerderheidstaal van de samenleving, gelet op het belang daarvan voor schoolsucces en op de arbeidsmarkt, of door het bewustzijn dat het antwoord op toenemend multiculturele schoolpopulaties niet gereduceerd kan worden tot eentalig onderwijsbeleid (zie ook Gogolin 1994). In het eerste geval ligt de nadruk op het exclusief leren van en in de nationale taal als eerste of tweede taal, in het tweede geval op het aanbieden van meer talen dan de nationale taal in het schoolcurriculum. Tegen deze achtergrond bevat Tabel 1.1 een niet-uitputtend overzicht van de internationale nomenclatuur op dit aandachtsgebied. Deze tabel maakt duidelijk dat er geen gestandaardiseerde concepten voorhanden zijn.

1	<i>De mensen: verwijzing naar allochtone minderheidsgroepen</i>	
	<ul style="list-style-type: none"><li>• non-national residents</li><li>• foreigners, étrangers, Ausländer, buitenlanders</li><li>• (im)migrants, immigrant minority groups</li><li>• new Xmen, nieuwe Nederlanders</li><li>• ethnic/cultural/ethnocultural minorities</li><li>• linguistic minorities</li><li>• non-English speaking (NES) residents (vooral gangbaar in de VS)</li><li>• allophones/allochtonen</li><li>• anderstaligen</li></ul>	
2	<i>Hun talen: verwijzing naar autochtone/allochtone minderheidstalen</i>	
	<ul style="list-style-type: none"><li>• national/regional minority languages <i>vs.</i> immigrant minority languages</li><li>• historical <i>vs.</i> non-historical minority languages (vooral gangbaar in Zweden)</li><li>• autochthonous <i>vs.</i> allochthonous minority languages</li><li>• community languages (vgl. Australië <i>vs.</i> Europa)</li><li>• lesser used/less widely used/less widely taught languages</li><li>• heritage languages (vooral gangbaar in Canada)</li><li>• non-territorial/non-regional/non-indigenous/non-European minority languages</li><li>• stateless languages/diaspora languages (vooral gangbaar voor Romanes/Sinti)</li><li>• languages other than English (LOTE, gangbaar in Australië)</li></ul>	
3	<i>Taalonderwijs: verwijzing naar onderwijs in autochtone/allochtone minderheidstalen</i>	
	<ul style="list-style-type: none"><li>• mother tongue teaching</li><li>• home language teaching</li><li>• community language teaching</li><li>• immigrant minority language teaching <i>vs.</i> regional minority language teaching</li><li>• enseignement des langues et cultures d'origine (in basisonderwijs in Frankrijk; idem in Spanje)</li><li>• enseignement des langues vivantes (in voortgezet onderwijs in Frankrijk; idem in Spanje)</li><li>• Muttersprachlicher Unterricht</li><li>• Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht</li><li>• Herkunftssprachenunterricht</li><li>• onderwijs in eigen taal (en cultuur) (tot 1998 in basisonderwijs in Nederland)</li><li>• onderwijs in allochtone levende talen (na 1998 in basisonderwijs in Nederland)</li><li>• onderwijs in nieuwe moderne vreemde talen (voorstel Onderwijsraad 2001 voor basisonderwijs)</li><li>• onderwijs in nieuwe schooltalen (in voortgezet onderwijs in Nederland)</li></ul>	<div>MTT</div> <div>HLT</div> <div>CLT</div> <div>ELCO</div> <div>ELV</div> <div>MSU</div> <div>MSEU</div> <div>HSU</div> <div>OET(C)</div> <div>OALT</div> <div>NMVT</div> <div>ONST</div>

Tabel 1.1 Internationale nomenclatuur van het aandachtsgebied

De internationaal gehanteerde terminologie is variabel en veranderlijk. Het gangbare Nederlandse concept *anderstaligen* ter verwijzing naar niet-Nederlandstaligen heeft zijn parallel in het concept *andersdenkenden* ter verwijzing naar niet-Christenen. Turks en Arabisch zijn goede voorbeelden van zogenaamd niet-Europese talen die gesproken en geleerd worden door miljoenen inwoners van de lidstaten van de EU. In traditioneel dominant-Engelstalige immigratielanden als Australië wordt het begrip *community languages* gewoonlijk gebruikt ter verwijzing naar immigrantentalen. In het Europese publieke jargon is dit begrip echter gereserveerd ter verwijzing naar de elf nationale talen van de EU en in dit opzicht dus bezet territorium. Het begrip *lesser used languages* is in het publieke jargon gereserveerd voor autochtone/regionale minderheidstalen. Deze restrictiviteit laat een rechtstreeks effect zien in eerder genoemd Europees Handvest voor Regionale of Minderheidstalen, opgesteld door de Raad van Europa. Aan het eind van 2000 was dit Handvest geratificeerd door 11 van de 41 lidstaten van de Raad van Europa. De doelstelling van het Handvest is *to protect and promote the historical regional or minority languages of Europe*. Artikel 1a van het Handvest luidt dat dit concept verwijst naar *languages that are traditionally used within a given territory of a State by nationals of that State who form a group numerically smaller than the rest of the State's population and different from the official language(s) of that State; it does not include either dialects of the official language(s) of the State or the languages of migrants*. Genoemd artikel maakt duidelijk dat immigrantentalen expliciet worden uitgesloten van het Handvest (zie ook Extra & Gorter 2001).

Tabel 1.1 laat zien dat ook de nomenclatuur op het gebied van taalonderwijs zeer verschillend is. Allereerst zijn er divergente concepten ter verwijzing naar allochtone talen in het basis- en voortgezet onderwijs ten gevolge van statusverschillen tussen deze talen in termen van doelgroepen (vgl. de nomenclatuur in Frankrijk, Spanje en Nederland). De concepten *mother tongue teaching*, *home language teaching*, *community language teaching* en *language teaching* (vgl. LOTE in Australië) hebben ten slotte respectievelijk een afnemend restrictieve connotatie.

## 1.2 Definitie en identificatie van multiculturele (school)populaties

Zonder identificatie van minderheidsgroepen is op positieve actie gericht overheidsbeleid moeilijk uitvoerbaar. Statistische informatie over bevolkingsgroepen in Nederland die vallen onder de werkingssfeer van het minderhedenbeleid wordt daarom jaarlijks gepresenteerd door het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) in de publicatiereeks *Allochtonen in Nederland*. Relevante gegevens zijn afkomstig uit een tweetal longitudinale projecten van respectievelijk het CBS en het Ministerie van BiZa: het *Informatiesysteem Allochtone Bevolkingsgroepen* en het *Rapportagesysteem Toegankelijkheid en Evenredigheid*.

Bij de identificatie van minderheidsgroepen als doelgroepen van overheidsbeleid en overheidsfaciliteiten doen zich in toenemende mate problemen voor. Allereerst heeft inmiddels meer dan de helft van de personen die behoren tot de doelgroepen van het minderhedenbeleid de Nederlandse nationaliteit. Als gevolg van naturalisaties wordt deze groep groter. Identificatie via het nationaliteitscriterium geeft dan ook slechts een beperkt beeld dat bovendien aan steeds snellere erosie onderhevig is. Tabel 1.2 geeft een longitudinaal overzicht van nationaliteitsstatistieken over Turken en Marokkanen in Nederland op basis van CBS-gegevens.



Nationaliteitscriterium	1-1-1994	1-1-1996	1-1-1999
Turken	203	154	102
Marokkanen	165	150	129

**Tabel 1.2** Longitudinale vergelijking van nationaliteitsstatistieken over Turken en Marokkanen (x1000)

De omvang van de Turkse en Marokkaanse gemeenschap in Nederland lijkt op basis van deze nationaliteitsstatistieken eerder af te nemen dan toe te nemen. De interveniërende variabele bij deze statistieken is echter naturalisatie. Vanaf 1990 is in Nederland dan ook naarstig gezocht naar complementaire dan wel alternatieve identificatiecriteria. In de concept-nota Registratie en Rapportage Minderhedenbeleid van het Ministerie van BiZa (1991) is aanvankelijk voorgesteld om via de gemeentelijke bevolkingsadministratie (GBA) een uniform identificatiemodel uit te proberen waarin per inwoner antwoorden op de volgende vragen worden gezocht:

- *In welk land bent u geboren?*
- *In welk land is uw moeder geboren?*
- *In welk land is uw vader geboren?*
- *Tot welke bevolkingsgroep rekent u zich?*
- *Wat is uw nationaliteit?*
- *Wat was uw nationaliteit op 1 januari van dit jaar?*

De vraag *Tot welke bevolkingsgroep rekent u zich?* is uitgeprobeerd in enkele haalbaarheidsanalyses in het kader van het Rapportagesysteem Toegankelijkheid en Evenredigheid (Roelandt & Veenman 1991, Verweij & Roelandt 1991). Aanvankelijk was het Ministerie van BiZa van plan de voorgestelde modelregistratie over te nemen. De reacties van betrokken instellingen en adviesorganen op de concept-nota waren echter zeer afwijzend inzake hantering van het subjectieve criterium zelftoerekening. Zo wees de Registratiekamer erop dat het voorgestelde registratiesysteem de privacy onvoldoende zou waarborgen en daarom in strijd zou zijn met de Wet Persoonsregistraties. Ook de Landelijke Advies- en Overlegraad (LAO) van minderhedenorganisaties verzette zich tegen registratie op grond van zelftoerekening vanwege het subjectieve karakter en mogelijk misbruik van dit criterium.

In de definitieve nota Registratie en Rapportage Minderhedenbeleid van het Ministerie van BiZa (1992) wordt daarom vooralsnog volstaan met de criteria nationaliteit en geboorteland (van de persoon en diens ouders) en wordt een beslissing over invoering in de gemeentelijke bevolkingsadministratie van een alternatieve identificatiewijze uitgesteld. Den Heeten & Verweij (1993) bieden een handleiding voor gemeenten met het oog op de voorgestelde registratiewijze. Erkend wordt dat op middellange termijn een andere identificatiewijze noodzakelijk kan zijn. Een definitief besluit tot al dan niet brede invoering van zo'n identificatiewijze zal echter pas kunnen worden genomen na nader onderzoek en overleg. Op basis van een summiere *tour d'horizon* in het buitenland, waarbij het thuistaalcriterium overigens onbelicht blijft, stelt Verweij (1997) voor om het zelftoerekeningscriterium op te nemen in toekomstige bevolkingsstatistieken in die gevallen waarin het gecombineerde geboorteland-criterium ontoereikend is. Alvorens daartoe landelijk zou worden overgegaan, bepleit Verweij kleinschalige experimentele studies naar de validiteit en maatschappelijke acceptatie van het zelftoerekeningscriterium, gelet op het subjectieve en historisch belaste karakter ervan.

Identificatie via het gecombineerde geboortelandcriterium (geboorteland van de betreffende persoon en/of diens moeder en/of vader) geeft zicht op de omvang van een groot aantal minderheidsgroepen van de eerste en tweede generatie. Tabel 1.3 laat de effecten van beide criteria zien voor de samenstelling van de Nederlandse bevolking op 1-1-1999 volgens het CBS (2000).

Groepen (x1000)	GL-PMV	Nationaliteit	Vershil
Nederlanders	13.061	15.097	+ 2.036
Turken	300	102	- 198
Marokkanen	252	129	- 123
Surinamers	297	11	- 286
Antillianen	99	-	- 99
Italianen	33	18	- 15
(vm.) Joegoslaven	63	22	- 41
Spanjaarden	30	17	- 13
Somaliërs	27	9	- 18
Chinezen	28	7	- 21
Indonesiërs	407	8	- 399
Overige groepen	1.163	340	- 823
Totaal	15.760	15.760	-

**Tabel 1.3** Bevolking van Nederland (x1000) op 1-1-1999 op basis van het gecombineerde geboortelandcriterium (GL-PMV) en het nationaliteitscriterium (CBS 2000)

Vergeleken met het gecombineerde geboortelandcriterium leidt het nationaliteitscriterium tot een zeer opmerkelijke onderschatting van het aantal allochtone inwoners van Nederland (zie ook Bijlsma & Koopmans 1994 voor een bespreking van sterke criterium-effecten). Ook de verschillende geboortelandcriteria laten grote onderlinge verschillen zien binnen en tussen groepen. Voorts is in Tabel 1.3 in de geboortelandkolom sprake van een zeer omvangrijke niet-gespecificeerde groep 'Overigen'. Voor andere groepen dan vermeld in Tabel 1.3 (zoals Molukkers) kunnen slechts globale schattingen worden gegeven, terwijl de criteria voor deze schattingen bovendien onduidelijk zijn. Het (gecombineerde) geboortelandcriterium is dus evenmin zonder identificatieproblemen. Gebruikmaking van dit criterium leidt minstens in de volgende gevallen in feite tot non-identificatie:

- een in omvang toenemende groep van derde en volgende generaties (vgl. Turken en Marokkanen in Nederland);
- verschillende etnisch-culturele groepen uit eenzelfde herkomstland (vgl. Turken en Koerden uit Turkije);
- eenzelfde etnisch-culturele groep uit verschillende herkomstlanden (vgl. Chinezen uit China en Vietnam);
- etnisch-culturele groepen zonder territoriumstatus (vgl. Roma/Sinti);
- personen die in meer dan één herkomstland hebben gewoond (vgl. vluchtelingen).

De definitieproblemen die het gecombineerde geboortelandcriterium oproept worden ten volle zichtbaar in de CBS-publicatie van Huls & Klinkenberg (1997). Het hierin geschetste beeld van de multiculturele samenleving is zeer diffuus en beperkt: zo worden vele allochtone groepen samengevat onder enkele ongespecificeerde verzamelcategorieën. Tabel 1.4 biedt een beeld van de toenemende omvang van vier relatief grote allochtone groepen in Nederland in de periode 1990-1999, mede ontleend aan de door Huls & Klinkenberg gepresenteerde schattingen op basis van het gecombineerde geboortelandcriterium. De Beer (1996) meldde op grond van dit criterium per 1 januari 1995 overigens reeds een zeer omvangrijke groep van meer dan 400.000 personen afkomstig uit Indonesië (zie ook Tabel 1.3).

Geboorteland PMV	CBS 1-1-1990	CBS 1-1-1999	Toename
Suriname	237.000	297.000	25%
Turkije	206.000	300.000	46%
Marokko	168.000	252.000	50%
Antillen/Aruba	81.000	99.000	22%

**Tabel 1.4** Demografische ontwikkeling van vier allochtone groepen in Nederland in de periode 1992-1999, op basis van het gecombineerde geboortelandcriterium

Vastgesteld kan worden dat zowel het nationaliteitscriterium als het (gecombineerde) geboortelandcriterium in intergenerationeel opzicht steeds meer aan erosie onderhevig zijn. Deze erosie in identificatiemogelijkheden vormt geen typisch Nederlands verschijnsel. In landen met een langer immigratieverleden, in het bijzonder in dominant Engelstalige immigratielanden als Australië, Canada, de Verenigde Staten en Zuid-Afrika, worden om deze reden via periodiek bevolkingsonderzoek onder meer gegevens verzameld over zelftoerekening (*To which ethnic group do you consider yourself to belong?*) en thuistaalgebruik (zie Hoofdstuk 2 voor een uitvoerige vergelijking van deze vier landen). Dergelijke gegevens worden beschouwd als kernindicatoren voor het lidmaatschap van verschillende etnisch-culturele groepen. In Tabel 1.5 worden de voornaamste voor- en nadelen van genoemde identificatiecriteria samengevat (zie ook Broeder & Extra 1998: 4). Deze tabel maakt duidelijk dat er geen koninklijke demografische weg voorhanden is en dat verschillende identificatiecriteria elkaar kunnen aanvullen en versterken. Gelet op de afnemende betekenis van nationaliteits- en geboortelandcriteria, vormt het gecombineerde criterium van zelftoerekening en thuistaalgebruik een potentieel alternatief voor inzicht in de multiculturele samenstelling van Nederland. Smeets (2000) houdt een pleidooi voor het zelftoerekeningscriterium voor het traceren van de Molukse gemeenschap in Nederland. Elk van de besproken criteria heeft overigens in meer of mindere mate gevoelige juridische implicaties (zie Storimans 1994).

Criterium	Voordelen	Nadelen
Nationaliteit (NAT) (PVM)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• objectief</li> <li>• relatief eenvoudig vast te stellen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (intergenerationele) erosie door naturalisatie of dubbele NAT</li> <li>• NAT niet altijd indicatief voor etniciteit/identiteit</li> <li>• sommige (m.n. ex-koloniale) groepen hebben NAT van immigratieland</li> </ul>
Geboorteland (GL) (PVM)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• objectief</li> <li>• relatief eenvoudig vast te stellen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• intergenerationele erosie door geboorten in immigratieland</li> <li>• GL niet altijd indicatief voor etniciteit/identiteit (bv. Nederlanders geboren in buitenland)</li> <li>• onveranderlijk/deterministisch: doet geen recht aan dynamiek van de samenleving (in tegenstelling tot alle andere criteria)</li> </ul>
Zelftoerekening (ZT)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• raakt de kern van de identificatievraag <i>Tot welke bevolkingsgroep rekent u zich?</i></li> <li>• emancipatorisch: ZT komt tegemoet aan de eigen beleving van etniciteit/identiteit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• per definitie niet objectief en mede bepaald door tijdgeest</li> <li>• meervoudige ZT mogelijk (bv. Turkse Nederlanders)</li> <li>• historisch belast (vooral door Tweede Wereldoorlog)</li> </ul>
Thuis taal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• thuistaal is meest opvallend etniciteitscriterium in communicatieprocessen</li> <li>• thuistaalgegevens leveren cruciale bouwstenen voor overheidsbeleid (bv. voorlichting, onderwijs)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• complex criterium (wie spreekt wanneer welke taal tegen wie?)</li> <li>• taal niet altijd kernwaarde van etniciteit/identiteit (bv. Nederlanders in Australië)</li> <li>• moeilijk bruikbaar voor eenpersoonshuishoudens</li> </ul>

**Tabel 1.5** Criteria voor de definitie en identificatie van bevolkingsgroepen in een multiculturele samenleving (PVM = gecombineerd criterium m.b.t. persoon, vader en moeder)

Ter illustratie van de problemen bij de toepassing van eenduidige criteria mogen leerling-statistieken in het voortgezet onderwijs dienen. Gegevens over de omvang en samenstelling van leerlingpopulaties in het voortgezet onderwijs worden verzameld in het kader van het bekostigingsstelsel van het Ministerie van OCW (zie *Uitleg* 2001a). Scholen kunnen aanspraak maken op aanvullende formatie op grond van de aanwezigheid van zogenaamde 'cumi-leerlingen' (de term *cumi* staat voor 'culturele minderheden'). Deze aanvullende formatie kan betrekking hebben op aanvullend onderwijs Nederlands of op onderwijs in de eigen taal. Voor alle cumi-leerlingen die een school voor faciliteiten in aanmerking brengt, dienen op school documenten in de leerlingenadministratie aanwezig te zijn. Omdat de desbetreffende regeling (gepubliceerd in *Uitleg* 1995) tot veel onduidelijkheid bij de scholen leidde, zijn de leerlingcategorieën waarover de beoogde informatie beschikbaar moet zijn nader gespecificeerd (zie *Uitleg* 1997 en Tabel 1.6; zie ook Hoofdstuk 7, Tabel 7.5).

Categorie	Criteria
a Mediterrane leerlingen	Geboorteland of nationaliteit van beide ouders/voogden
b Molukse leerlingen	Taal, traditie en levensbeschouwing
c Surinaamse en Antilliaanse leerlingen	Taal, traditie en levensbeschouwing
d Zigeuner/Woonwagenleerlingen	Taal, traditie en levensbeschouwing
e Buiten-Europese leerlingen	Moedertaal en geboorteland van de leerling
f Oost-Europese leerlingen	Geboorteland van de leerling

**Tabel 1.6** Categorieën van en criteria voor ‘cumi-leerlingen’ in het voortgezet onderwijs (bron: *Uitleg* 1997)

Het hoeft geen verbazing te wekken dat scholen voor voortgezet onderwijs deze categorieën en criteria als buitengewoon ondoorzichtig ervaren. Niet alleen hebben de criteria in wisselende mate betrekking op geboorteland, nationaliteit, etniciteit en/of (moeder)taal, maar bovendien worden deze criteria nu eens gerelateerd aan de ouders/voogden (a) en dan weer aan de leerlingen zelf (e, f), terwijl in drie categorieën een referentiepunt achterwege blijft (b, c, d).

Eenduidige gegevens over thuistaalgebruik worden in Nederland vooralsnog niet op landelijke schaal verzameld. Toch levert een periodieke verzameling van gegevens over thuistaalgebruik niet alleen cruciale bouwstenen op voor algemene bevolkings- en leerlingstatistiek, maar ook voor op specifieke allochtone groepen te richten overheidsbeleid. Goede voorbeelden van dergelijk overheidsbeleid zijn voorlichting in allochtone talen over burgerrechten en burgerplichten en onderwijs in allochtone talen. Voor beleidsvragen over onderwijs Nederlands als tweede taal en onderwijs in allochtone talen leveren gegevens over thuistaalgebruik belangrijke meerwaarde op in vergelijking met de criteria nationaliteit, geboorteland en etniciteit. Met thuistaalgebruik als criterium voor onderwijsfaciliteiten komen ten slotte potentieel relevante, maar vooralsnog onderbelichte doelgroepen in beeld.

Het overheidsbeleid in Nederland inzake OET/OALT voor allochtone basisscholieren heeft zich traditioneel gericht op doelgroepen in termen van herkomstlanden. Onder het OET-regime waren dat leerlingen van Molukse herkomst, leerlingen van wie ten minste één van de ouders afkomstig was uit één van de voormalige Mediterrane wervingslanden en leerlingen van wie ten minste één van de ouders uit een ontvlucht land was toegelaten. Sinds de OALT-wetgeving van 1998 is de aanwijzing van doelgroepen gedecentraliseerd naar gemeenten en is de kwalificatie ‘taalgroepen’ meer in zwang geraakt (zie Hoofdstuk 7.1.2). De statistische informatie over de multiculturele samenstelling van scholen heeft in Nederland echter uitsluitend betrekking op het geboorteland van personen/leerlingen en hun ouders, niet op de taal/talen die personen/leerlingen in interactie met hun ouders gebruiken.

Veel leerlingen die voor OALT in aanmerking komen hebben de Nederlandse nationaliteit en zijn in Nederland geboren. In toenemende mate geldt dit laatste ook voor hun ouders. Bovendien zijn geboorteland- en nationaliteitsgegevens zeer zwakke indicatoren voor de talen die thuis in levend gebruik zijn. Het aanwijzen van doelgroepen voor OALT moet daarom gebeuren in afwezigheid van de bouwstenen die daarvoor de noodzakelijke grondslag moeten leveren. Ofschoon dit paradoxale inzicht inmiddels breed wordt gedeeld, zien gemeenten zich op grond van de vigerende OALT-wet toch voor de taak gesteld om de talen

te bepalen waarin allochtone basisscholieren onderwijs kunnen krijgen. In onderlinge samenwerking hebben Babylon (Tilburg) en Sardes (Utrecht) gezocht naar mogelijkheden om op gemeentelijk niveau thuistaalgegevens van basisscholieren te verzamelen en om gemeenten op grond van deze gegevens en een doorlichting van bestaand OALT-beleid te adviseren over de doelgroepen en vormgeving van gemeentelijk OALT-beleid. Met inachtneming van de bestaande privacywetgeving bevatten de opgebouwde data-bestanden en daaruit resulterende rapportages uitsluitend thuistaalgegevens op het niveau van gemeenten, scholen en jaargroepen en geen op persoon herleidbare gegevens.



Deel I

Thuistalen

## 2 Taal en etniciteit in internationaal vergelijkend perspectief

In dit hoofdstuk richten we ons allereerst op vier dominant Engelstalige immigratielanden buiten Europa die uitgebreid ervaring hebben met het verzamelen en analyseren van gegevens over de multiculturele samenstelling van hun bevolking door middel van periodiek bevolkingsonderzoek op landelijk niveau (zie ook Broeder & Extra 1995, 1999). In Australië, Canada, de Verenigde Staten en Zuid-Afrika is het Engels in de loop van de tijd de taal geworden met het hoogste aanzien en de meeste macht. Tegelijkertijd kenmerken deze landen zich door zowel autochtone als allochtone bevolkingsgroepen die thuis andere talen spreken naast of in plaats van Engels. In dit hoofdstuk worden de definitie en identificatie van etnisch-culturele (minderheids)groepen in genoemde landen behandeld in periodiek bevolkingsonderzoek via vragen over etniciteit en (thuis)taalgebruik. In het verlengde daarvan wordt aandacht besteed aan twee Europese landen waar relatief veel ervaringen zijn opgedaan met periodieke taalpeilingen onder multiculturele schoolpopulaties, te weten Groot-Brittannië en Zweden. In Nederland is van 1829-1971 met een onregelmatig interval in totaal 14 keer een landelijk bevolkingsonderzoek ondernomen. Onder invloed van maatschappelijke protesten tegen aantasting van de privacy werd het beoogde bevolkingsonderzoek van 1981 uitgesteld en vervolgens afgesteld. Gegevens over taal en etniciteit zijn bovendien nooit verzameld, wel over geboorteland, nationaliteit en godsdienst.

### 2.1 Australië

Met een interval van inmiddels vijf jaar verzamelt het *Australian Bureau of Statistics* (ABS) grootschalige statistische gegevens om de omvang en enkele belangrijk geachte kenmerken van de Australische bevolking vast te stellen. Op *census night* worden tevoren bezorgde formulieren voor de hoofden van huishoudens (opgesteld in het Engels) door speciaal aangestelde censusambtenaren huis-aan-huis afgehaald. In de *Census and Statistics Act* van 1905 werd over bevolkingsonderzoek vastgelegd dat *census shall be taken in the year 1911 and in every tenth year thereafter* (Trewin 2000: 2). Vanaf 1961 heeft Australië om de vijf jaar een bevolkingsonderzoek gehad. Deze praktijk is later vastgelegd met een amendement op de *Census and Statistics Act* in 1977 dat zegt dat *the census shall be taken in the year 1981 and in every fifth year thereafter, and at such other times as are prescribed*. Het veertiende landelijke bevolkingsonderzoek is gehouden op 7 augustus 2001. Voor dit laatste onderzoek zijn de vragen niet gewijzigd, maar wel is voor het eerst bij het verzamelen van de gegevens ook gebruik gemaakt van internet-technologieën. Het onderzoek levert een betrouwbare basis voor schattingen van de bevolking in de staten, *territories* en *local government areas*, die voornamelijk gebruikt worden met het oog op verkiezingen en het toekennen van overheidssubsidies. Het bevolkingsonderzoek omvat iedereen die zich gedurende de *census night* in Australië bevindt. Ook bezoekers worden meegeteld, ongeacht de duur van hun verblijf. Alleen buitenlandse diplomaten en hun gezinnen worden niet meegeteld.

Sinds het eerste landelijke bevolkingsonderzoek in 1911 is de inhoud van de vragen veranderd. In ieder onderzoek komen vragen terug naar leeftijd, burgerlijke staat en godsdienst, maar andere vragen worden toegevoegd of weggelaten afhankelijk van het belang van de

vraag op het moment van het onderzoek. Aangezien we ons in dit hoofdstuk vooral richten op 'taal' en 'etniciteit' en daaraan verwante vragen, zullen hier kort het doel en de vorm van de vragen over taal en etnische achtergrond in de Australische context behandeld worden. Vervolgens zullen enkele relevante uitkomsten van het onderzoek van 1996 besproken worden.

Iedere vraag die in landelijk bevolkingsonderzoek gesteld wordt, is erg kostbaar. Dat betekent niet alleen dat het opnemen van vragen bepaald wordt op grond van maatschappelijke behoeften, maar ook dat elke vraagstelling zorgvuldig wordt gewikt en gewogen. Voorafgaand aan ieder bevolkingsonderzoek vraagt het ABS uitgebreid advies aan maatschappelijke groepen en gebruikers van de gegevens van het onderzoek over de thema's die opgenomen zouden moeten worden (ABS 2000). Het eerste bevolkingsonderzoek in Australië in 1911 bevatte een vraag over het geboorteland van de respondenten. Het geboorteland van beide ouders werd voor het eerst in 1921 bevraagd, maar tot 1971 werd deze vraag verder niet meer gesteld. Vanaf 1971 is de vraag naar het geboorteland van de ouders echter zeer belangrijk geworden. In dezelfde geest is vanaf het eerste bevolkingsonderzoek naar staatsburgerschap (*citizenship*) gevraagd, hoewel tot 1976 de term *nationality* gebruikt werd. Sinds 1986 wordt aan iedereen gevraagd of hij of zij al dan niet Australisch staatsburger is. Naar de etnische herkomst van respondenten is voor het eerst gevraagd in 1986.

De vragen over taal laten in longitudinaal perspectief een interessante verscheidenheid zien. De eerste vraag over taalgebruik ging na of de respondent kon lezen en schrijven (een specifieke taal werd niet genoemd) en werd in 1921 voor het eerst gesteld. Voor het bevolkingsonderzoek van 1933 werd deze vraag naar taalgebruik gewijzigd door er Engels en andere talen dan Engels in op te nemen. Nu werd er gevraagd of de respondent wel kon lezen en schrijven in een andere taal, als hij of zij dat in het Engels niet kon. Tot 1976 werden er verder geen vragen over taalgebruik in het onderzoek opgenomen. Het bevolkingsonderzoek van 1976 vroeg naar alle talen die gezinsleden van vijf jaar en ouder regelmatig gebruikten. In 1981 stond de beheersing van het Engels centraal. In 1986 werd een eind gemaakt aan het uitsluiten van jonge kinderen door naar de talen te vragen die alle gezinsleden regelmatig gebruikten. Vanaf dat jaar werden er bovendien twee verschillende vragen gesteld over taalgebruik enerzijds (vraag 15 in 2001: *Does the person speak a language other than English at home?*) en taalbeheersing anderzijds (vraag 16 in 2001: *How well does the person speak English?*). De formulering van de vraag over thuistaal is zorgvuldig gekozen, waarbij niet gevraagd werd naar taalvaardigheid of moedertaal, maar naar de taal die de respondent thuis spreekt. Het was de bedoeling om op deze manier zo uitgebreid mogelijk informatie te verzamelen over potentiële bronnen van en behoeften aan andere talen dan Engels. Bovendien werden op deze manier individuele verschillen met betrekking tot zelfevaluatie van taalvaardigheid en interpretatie van de term 'thuistaal' vermeden. De respondenten werd niet gevraagd om het taalgebruik van gezinsleden aan te geven, maar alleen hun eigen taalgebruik. Bovendien stelde de vraag het thuisdomein waarin de talen gebruikt worden centraal. Op grond van de uitkomsten van eerder bevolkingsonderzoek werden de volgende veel voorkomende talen genoemd bij vraag 15:

*No, English only > go to question 17*

*Yes, Italian*

*Yes, Greek*

*Yes, Cantonese*

*Yes, Mandarin*

*Yes, Vietnamese*

*Yes, other – please specify ...*

Wanneer respondenten thuis meer dan één andere taal dan Engels spraken, werd hen gevraagd alleen de taal aan te geven die ze het meest gebruikten. Vaak worden de talen Mandarijn en Kantonees gezamenlijk als 'Chinees' aangeduid, maar vanwege de grote aantallen sprekers van deze talen in Australië wordt hier onderscheid gemaakt. Als antwoord op vraag 16 over de beheersing van het Engels konden de respondenten een keuze maken op een vierpuntsschaal (*very well, well, not well, not at all*).

Naar etniciteit (*ethnicity*) of afstamming (*ancestry*) is voor het eerst gevraagd in 1986, maar tot 2001 is geen van beide vragen meer gesteld omdat het ABS geen representatieve resultaten uit deze vragen kon afleiden vanwege de lage respons. Zoals eerder opgemerkt, vraagt het ABS relevante organisaties om suggesties te doen over op te nemen vragen in het periodieke bevolkingsonderzoek. Het ABS was echter van oordeel dat etniciteit of afstamming voldoende gedekt werden door gegevens die beschikbaar kwamen aan de hand van vragen over het geboorteland van de persoon en diens ouders, staatsburgerschap, godsdienst en taalgebruik. Hierom en vooral vanwege de hoge kosten vond het ABS het opnemen van een directe vraag over etniciteit zoals in 1986 niet langer gerechtvaardigd. Tijdens de adviesprocedure voor het bevolkingsonderzoek van 1996 bleek echter dat er toch behoefte was aan gegevens over etniciteit/afstamming. Vertegenwoordigers van universiteiten, ministeries en etnische gemeenschappen ondersteunden het opnemen van een dergelijke vraag, zoals in 1986 was gebeurd. Op grond van de teleurstellende resultaten in 1986 wilde het ABS deze vraag echter eerst opnieuw testen. Voorafgaand aan ieder bevolkingsonderzoek voert het ABS in een bepaalde regio namelijk eerst een proefpeiling uit. Deze keer werd de proef uitgevoerd in 1993 in Melbourne.

In 1986 richtte de vraag zich op afstamming (*What is each person's ancestry?*). Voor de proefpeiling werden op verzoek van de *Australian Statistics Advisory Council* twee verschillende vragen gebruikt. In één van de vragenlijsten werd de vraag over afstamming als volgt geformuleerd: *Is the person's ancestry different from his/her country of birth?* In de andere lijst was de formulering: *Does the person identify with an ancestry different from his/her country?* Om zo goed mogelijk na te kunnen gaan hoe de vragen zouden uitwerken, werden voor de proefpeiling gebieden gekozen met een hoog percentage buiten Australië geboren inwoners. Gedurende de analyse van de data werd onder andere een telefonische *follow-up* gehouden om problemen met de vragen te identificeren. Op grond van deze intensieve en kostbare analyse wezen de resultaten uit dat censusgegevens over afstamming op serieuze problemen stuiten met betrekking tot interpretatie, validiteit en stabiliteit. Op basis van deze kostbare ervaring heeft het ABS besloten geen directe vraag over afstamming op te nemen in het bevolkingsonderzoek van 1996. In het meest recente bevolkingsonderzoek van 2001 is dit echter toch weer wel gedaan.

### Andere talen dan Engels in Australië

Volgens Clyne & Klipp (1997) heeft het bevolkingsonderzoek van 1996 meer talen opgeleverd dan enig bevolkingsonderzoek tevoren. In 1996 spraken meer dan 2,5 miljoen mensen van vijf jaar en ouder (15% van de totale bevolking van deze leeftijd) thuis een andere taal

dan Engels. Van hen was 74% buiten Australië geboren (eerste generatie) en had 22% ouders die niet in Australië geboren waren (tweede generatie). Minder dan 1% van de bevolking sprak helemaal geen Engels. In Tabel 2.1 zijn de vijftien meest genoemde thuistalen opgenomen.

Taal	Afgerond aantal sprekers	Geboren in Australië (in %)	Aandeel op totale bevolking (in %)
Italiaans	367.300	40,7	2,3
Grieks	259.000	46,7	1,6
Kantonees	190.100	12,9	1,2
Arabisch	162.000	37,8	1,0
Vietnamees	134.000	12,6	0,8
Duits	96.700	18,9	0,6
Mandarijn	87.300	6,4	0,5
Spaans	86.900	17,6	0,5
Macedonisch	68.100	34,9	0,4
Tagalog (Filippijns)	67.300	5,0	0,4
Kroatisch	66.700	32,4	0,4
Pools	61.000	16,2	0,4
Maltees	44.700	27,9	0,3
Turks	42.200	31,3	0,3
Nederlands	40.200	12,4	0,3
Andere talen	696.800	20,0	4,4
Totaal	2.470.300	26,0	15,5

**Tabel 2.1** Meest gesproken thuistalen in Australië volgens het bevolkingsonderzoek van 1996 (bron: ABS 1999)

In Tabel 2.1 zijn alleen talen gespecificeerd die door meer dan 40.000 mensen van vijf jaar en ouder gesproken worden. Kantonees en Mandarijn zijn apart opgenomen; mensen die een andere Chinese taal (zoals Hokkien) aangaven of eenvoudigweg 'Chinees' zijn opgenomen onder 'andere talen'. De classificatie van talen weerspiegelt zowel de aantallen immigranten uit verschillende landen als de aantallen kinderen die in Australië geboren zijn. Niet alle immigranten die thuis een andere taal spreken dan Engels, blijven die thuis gedurende hun hele leven gebruiken. Sommige talen zijn thuis langer blijven bestaan dan andere, wat een hogere plaats oplevert op de ranglijst. Wanneer we bijvoorbeeld de talen Nederlands en Turks nemen, zien we aan de hand van de uitkomsten van 1996 dat er 40.200 sprekers van het Nederlands gerapporteerd zijn, terwijl er 87.900 mensen met een Nederlandse achtergrond zijn (ABS 1997). Anderzijds waren er 32.100 immigranten die in Turkije geboren zijn, maar is het aantal mensen dat thuis Turks spreekt hoger: 42.200. De verklaring voor dit verschil is dat Turkse gezinnen thuis met hun in Australië geboren kinderen vaak Turks spreken, terwijl in Nederlandse gezinnen vaak geen Nederlands maar Engels wordt gesproken.

Wanneer we de verschuivingscijfers bezien, wordt de trend van taalverschuiving in verschillende gemeenschappen duidelijker. Op grond van de resultaten van bevolkingsonderzoek berekent het ABS cijfers voor het taalgebruik van de eerste en tweede generatie. Taalverschuiving in de eerste generatie wordt berekend als percentage van het aantal mensen dat in een bepaald land geboren is en nu thuis Engels spreekt. Volgens Clyne & Kipp (1997) maakt het ontbreken van een vraag naar de eerst geleerde taal het noodzakelijk het geboorteland te gebruiken als surrogaat voor taalachtergrond. Dit maakt het berekenen van taalverschuivingspatronen voor landen als Vietnam, 'Joegoslavië', Afghanistan en tal van andere landen onmogelijk vanwege de verscheidenheid aan talen die in deze herkomstlanden gesproken wordt. In Tabel 2.2 staan de taalverschuivingspatronen voor verschillende gemeenschappen in Australië.

Geboorteland	Taal	Eerste generatie	Tweede generatie
Nederland	Nederlands	62,9	95,9
Duitsland	Duits	48,9	91,1
Malta	Maltees	37,0	82,8
Filippijnen	Tagalog	25,0	84,2
Spanje	Spaans	22,7	63,6
Polen	Pools	20,1	77,6
Italië	Italiaans	14,8	57,4
Kroatië	Kroatisch	13,9	41,7
Zuid- en Centraal-Amerika	Spaans	13,1	36,6
Hong Kong	Chinese talen	8,8	52,7
Griekenland	Grieks	6,4	27,9
Turkije	Turks	5,9	16,4
Libanon	Arabisch	5,6	21,7
China	Chinese talen	4,8	48,6
Taiwan	Chinese talen	3,4	29,3
Macedonië	Macedonisch	3,1	14,7
Vietnam	Vietnamees	2,7	10,6

**Tabel 2.2** Taalverschuiving naar het Engels in de eerste en tweede generatie in Australië, per herkomstland (in %; bron: ABS 1999)

De grootste taalverschuiving is zichtbaar binnen de Nederlandse gemeenschap in Australië, terwijl de geringste verschuiving zich voordoet binnen de Vietnamese gemeenschap. In het bevolkingsonderzoek van 1996 heeft het ABS een meer gedetailleerde classificatie van talen gegeven dan in eerdere jaren. Talen als Samoaans (13.900), Assyrisch (11.000), Punjabi (10.100), de Chinese taal Hokkien (9.800) en Maleis (9.700) werden voor het eerst apart genoemd en geteld. Een overzicht van taalverschuiving over verschillende jaren in de eerste generatie geeft een beter inzicht in het taalgedrag van verschillende gemeenschappen. Tabel 2.3 geeft details van taalverschuiving in de periode 1986-1996.



Geboorteland	Taal	1986	1991	1996
Oostenrijk	Duits	39,5	42,5	48,3
Frankrijk	Frans	27,5	31,5	37,2
Duitsland	Duits	40,8	42,4	48,2
Griekenland	Grieks	4,4	4,4	6,4
Hong Kong	Chinese talen	nb	8,4	9,0
Hongarije	Hongaars	24,4	26,7	31,8
Italië	Italiaans	10,5	11,2	14,7
Libanon	Arabisch	5,2	nb	5,5
Malta	Maltees	26,0	31,0	36,5
Nederland	Nederlands	48,4	57,0	61,9
Polen	Pools	16,0	17,2	19,6
China	Chinese talen	nb	5,9	4,6
Spanje	Spaans	13,1	16,5	22,4
Taiwan	Chinese talen	nb	3,0	3,4
Turkije	Turks	4,2	3,8	5,8

**Tabel 2.3** Taalverschuiving in de eerste generatie in 1986, 1991 en 1996 (in %; nb = niet beschikbaar; bron: Clyne & Kipp 1997)

De meeste van de 25 belangrijkste talen die gesproken worden door langer gevestigde immigrantengroepen laten vanaf 1991 een afname zien van het aantal mensen dat die taal thuis spreekt. Frans toont de grootste afname (17%), gevolgd door Duits (16%), Nederlands (15%), Maltees (14%) en Hongaars (11%). Factoren die aan deze afname bijdragen zijn het sterftecijfer onder de eerste generatie en de taalverschuiving. De sterkste stijgingen treden daarentegen op bij de talen van de meer recente immigranten. De grootste toename vertoont Mandarijn (65%), gevolgd door Servisch (52%), Koreaans (50%), Hindi (47%) en Vietnamees (31%). Ook enkele minder voorkomende talen laten een relatief grote toename zien in aantallen sprekers. Hiertoe behoren Tamil (53%), Singalees (53%) en Thais (36%). Voortdurende immigratie uit landen waar deze talen worden gesproken en de geboorte van kinderen van sprekers ervan in Australië zullen verder bijdragen aan deze stijgingen.

De gegevens over de talen die in Australië thuis gesproken worden zijn om allerlei redenen van belang. Mensen met een gebrekkige beheersing van het Engels worden geconfronteerd met praktische problemen in het onderwijs, in hun werk en bij de toegankelijkheid van openbare diensten. Om deze problemen te ondervangen worden tolk- en vertaaldiensten en onderwijs Engels op scholen en andere onderwijsinstituten aangeboden in regio's waar dat het hardst nodig is. Bovendien zien veel mensen met een niet-Engelse achtergrond het gebruik van hun thuistalen graag voortbestaan in Australië vanwege hun culturele identiteit (ABS 1999).

Zoals hierboven is aangegeven, evalueert en herzielt het ABS steeds de onderzoeksvragen om uitgebreid informatie te verzamelen over de achtergrond van de inwoners van Australië. Overeenkomstig onze doelstellingen hebben we de reikwijdte en de formulering van de vragen over geboorteland, taalgebruik en afstamming besproken. Het ABS vindt vragen over

afstamming niet relevant en betrouwbaar vanwege de hierboven genoemde redenen. De vraag over thuistaal is persoonsgericht en richt zich niet op andere personen in het huishouden. Termen als ‘moedertaal’ en ‘eerste taal’ worden niet gebruikt om misverstanden bij de respondenten te voorkomen. In het meest recente bevolkingsonderzoek van 2001 zijn vragen opgenomen over het geboorteland van de respondent en diens ouders, staatsburgerschap, godsdienst, toch weer afstamming (*ancestry*), taalgebruik thuis en op het werk, en beheersing van het Engels.

## 2.2 Canada

Zowel de doelstelling van periodiek bevolkingsonderzoek in Canada als de manier waarop het wordt uitgevoerd lijken veel op het periodieke bevolkingsonderzoek in Australië. Er zijn echter belangrijke verschillen bij de onderwerpen waar wij ons op richten (taal en afstamming/ethniciteit). In het *Handbook of Canadian Census of Population* (2001) wordt de doelstelling omschreven als het geven van een statistische schets van het land en zijn bevolking. In Canada maakt de overheid op landelijk, regionaal en lokaal niveau gebruik van de gegevens van het onderzoek bij het nemen van tal van beslissingen omtrent economische en sociale actieprogramma's. De informatie van het bevolkingsonderzoek wordt ook gebruikt om zetels in het *House of Commons* en de *Provincial Legislative Assemblies* te herverdelen. Bedrijven, universiteiten en media-instellingen beschouwen de onderzoeksgegevens eveneens als waardevolle instrumenten bij het nemen van beslissingen. Bovendien worden de gegevens gebruikt voor het plannen van belangrijke openbare diensten als gezondheidszorg, onderwijs, transport, kinderopvang, brandweer- en politiebescherming, werkgelegenheid- en trainingsprogramma's en huisvesting.

Het Canadese bevolkingsonderzoek wordt net als in Australië iedere vijf jaar uitgevoerd. Het laatste bevolkingsonderzoek werd gehouden op 15 mei 2001. Evenals in Australië doorlopen de vragen een zorgvuldige procedure van advisering, toetsing, herziening en goedkeuring om ervoor te zorgen dat iedere vraag zo optimaal mogelijk is. In Canada zijn er twee soorten vragenlijsten en niet iedere respondent ontvangt dezelfde vragenlijst. Vier op de vijf gezinnen ontvangen een korte lijst, terwijl ieder vijfde gezin een lange lijst krijgt. De korte vragenlijst omvat zeven vragen en wel over de naam, sekse, leeftijd, burgerlijke staat en samenlevingsvorm, gezins- en familierelaties en moedertaal van de respondent. De lange vragenlijst bevat dezelfde zeven vragen en daarnaast 52 andere vragen, onder meer over godsdienst, geboorteland van de ouders en talen die in de werkomgeving gesproken worden. Een volwassene in ieder huishouden wordt gevraagd het toegezonden formulier in te vullen en terug te sturen naar *Statistics Canada*. Voor het verzamelen van aanvullende gegevens heeft Canada gekozen voor deze steekproefmethode omdat het *an effective collection method is, yielding high quality data while reducing costs and response burden* (*Handbook of Canadian Census of Population* 2001).

### Historische achtergrond

In Canada werd in 1871 het eerste bevolkingsonderzoek gehouden. Tot 1961 kwam er om de tien jaar een ambtenaar persoonlijk bij elk huishouden langs om het gezinshoofd te enquêteren. Sinds 1971 worden de vragenlijsten met een uitgebreide handleiding verstuurd

en is het hoofd van een huishouden zelf verantwoordelijk voor het invullen en terugsturen van de formulieren. In de loop van de jaren zijn er verschillende vragen over etniciteit en taal gesteld. Vóór 1951 werd de vraag over etniciteit als volgt gesteld: *To which ethnic or cultural group did you or your ancestor (on the male side) belong on coming to this continent?* Vanaf 1981 is het principe verlaten dat iemand maar één afstamming mag opgeven (te weten: via de mannelijke lijn) en kan een respondent aangeven zich van gemengde afstamming te voelen. Dit is, gelet op het aantal gemengde huwelijken, zeer goed denkbaar. De Vries (1985) zet uiteen waarom de vraag over afstamming geen al te betrouwbare gegevens oplevert. De ervaring in Australië heeft eveneens aangetoond dat vragen over etniciteit/afstamming niet betrouwbaar en representatief zijn.

Naast een vraag over etniciteit en/of afstamming figureert in het Canadese bevolkingsonderzoek ook een vraag over ras. In het meest recente bevolkingsonderzoek van 2001 wordt deze vraag (19) als volgt geformuleerd: *Is this person White/Chinese/South Asian/Black/Filipino/Latin American/Southeast Asian/Arab/West Asian/Japanese/Korean/Other? Mark more than one or specify, if applicable.* Deze raciale vraag is in Canada echter omstreden, mede omdat het onderscheid tussen ras en etniciteit onduidelijk is. In de Verenigde Staten wordt met hetzelfde probleem geworsteld (zie verderop).

In het bevolkingsonderzoek van 1901 komen voor het eerst twee vragen over taal aan bod, namelijk een vraag over de spreekvaardigheid in het Engels en/of Frans (de twee officiële talen in Canada) en een vraag over de moedertaal van de respondent. De eerste vraag is tot 1961 als volgt verwoord: *Are you able to speak English, French or both well enough to carry on a conversation? (English only/French only/both/neither).* De tweede vraag, over de moedertaal van de respondent, werd tot 1941 als volgt verwoord: *What is the respondents' mother tongue?* Het begrip moedertaal werd toegelicht als *the language first learned in childhood and still spoken.* Van 1941 tot 1971 werd gevraagd naar *the language first spoken and still understood* en in 1981 naar *the language first learned and still understood*. In de laatste formulering wordt rekening gehouden met de mogelijkheid dat een respondent zijn moedertaal niet meer gebruikt.

Vanwege Canada's officieel tweetalige karakter werd het nodig gevonden om vragen op te nemen over de tweetalige competentie van respondenten. Tot en met het bevolkingsonderzoek van 1971 moesten tweetalig opgevoede respondenten een keuze maken uit twee talen, aangezien er maar één opgegeven mocht worden. Daarbij ging men er vanuit dat respondenten een willekeurige keuze zouden maken. Uit onderzoek is echter gebleken dat gekozen werd voor de taal met het meeste aanzien (De Vries 1985). Met ingang van 1976 hebben respondenten de mogelijkheid twee talen als moedertaal op te geven, hetgeen de betrouwbaarheid van de gegevens ten goede komt (De Vries & Vallee 1980). Vanaf 1986 worden deze *multiple responses* ook gepubliceerd.

Een laatste taalvraag in Canadees bevolkingsonderzoek is die over thuistaalgebruik. In 1971 werd deze vraag opgenomen op aanbeveling van de *Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism*. De vraagstelling *What language do you most often speak at home now?* is echter dubbelzinnig, omdat zowel *you* als in de Franse versie *vous* niet duidelijk maakt of het om de respondent persoonlijk of diens hele huishouden gaat. In het bevolkingsonderzoek van 1981 is deze ambiguïteit ongedaan gemaakt door respectievelijk van *yourself* en *vous-même* te spreken.

## De bevolkingsonderzoeken van 1996 en 2001

Om een sociaal en cultureel beeld te schetsen van de Canadese bevolking wordt in het onderzoek informatie verzameld over geboorteland, staatsburgerschap, etniciteit en zichtbare (*visible*) etnische minderheden. De vraag over het geboorteland van de ouders is in het bevolkingsonderzoek van 2001 opnieuw opgenomen evenals de vraag over godsdienst, die iedere tien jaar gesteld wordt. Deze socioculturele vragen worden voornamelijk gebruikt voor federale toepassingen, zoals de *Multiculturalism Act*, de *Canadian Charter of Rights and Freedoms*, de *Indian Act*, de *Employment Equity Act*, de *Immigration Act* en de *Citizenship Act*. Onderzoekers en beleidsmakers gebruiken deze gegevens om verschuivingen in de bevolking waar te nemen, alsmede de aanpassing van immigranten aan de Canadese samenleving. Bovendien kunnen zij op deze manier veranderingen in de sociale en culturele samenstelling van de bevolking door de jaren heen bestuderen en het belang en bereik van actieprogramma's op gebieden als werkgelegenheid, opleiding, immigratie, onderwijs en gezondheidszorg.

Er zijn niet veel verschillen tussen de bevolkingsonderzoeken van 1996 en 2001, maar met betrekking tot taalvragen zijn er wel een paar. In het bevolkingsonderzoek van 1996 waren vier vragen opgenomen over taalgebruik. Vraag 9: *Can this person speak English or French well enough to conduct a conversation?* Vraag 10: *What language(s), other than English or French, can this person speak well enough to conduct a conversation?* Vraag 11: *What language does this person speak most often at home?* En vraag 12: *What is the language that this person first learned at home in childhood and still understands? (If this person no longer understands the first language learned, indicate the second language learned).* In het bevolkingsonderzoek van 2001 bevatte de lange lijst vragen over de eerste taal die als kind geleerd werd, talen die thuis verstaan en gesproken worden en kennis van officiële en niet-officiële talen in de verschillende regio's van Canada. De eerste vraag over thuistaal werd in 2001 echter veranderd en de volgende twee vragen werden toegevoegd: *What language does this person speak most often at home? Does this person speak any other languages on a regular basis at home?* Nieuw in het bevolkingsonderzoek van 2001 is ook een tweedelige vraag over taalgebruik in de werkomgeving. Het eerste deel vraagt naar de taal die de respondent het meest gebruikt in zijn of haar baan (*In this job, what language did this person use most often?*). Het tweede deel vraagt naar andere talen die regelmatig in de baan gebruikt worden (*Did this person use any other languages on a regular basis in this job?*). Deze nieuwe vraag zal inzicht geven in de vitaliteit van de officiële talen en van de officiële en niet-officiële minderheidstalen in het land. De gegevens kunnen bijvoorbeeld informatie verschaffen over de mate waarin mensen die tot Engels- of Franstalige minderheidsgroepen behoren, hun taalkennis in hun werkomgeving gebruiken.

Uit deze bespreking blijkt dat er in de Canadese context in vergelijking met Australië veel en gedetailleerde vragen over taalgebruik gesteld worden. Aan de andere kant worden er zowel in het bevolkingsonderzoek van 1996 als in dat van 2001 vragen gesteld over geboorteland, staatsburgerschap en etniciteit. In tegenstelling tot het bevolkingsonderzoek van 1996 wordt in 2001 bovendien naar het geboorteland van de ouders gevraagd. In 1971 was deze vraag voor het laatst gesteld. Het *Census Bureau* meent dat het antwoord op deze vraag naast informatie uit vragen over geboorteland, etniciteit, zichtbare minderheid en godsdienst bijdraagt aan het schetsen van een multicultureel portret van de bevolking van Canada.

## Resultaten van het bevolkingsonderzoek van 1996

De gegevens die in 1996 verzameld zijn, laten zien dat het multiculturele karakter van Canada toeneemt ten gevolge van toenemende immigratie. In 1996 waren er 4,7 miljoen mensen in Canada die aangaven een andere moedertaal te hebben dan Engels of Frans, wat een stijging is van 15,1 % ten opzichte van 1991. Deze toename was tweeëneenhalf keer zo groot als het totale groei cijfer van de Canadese bevolking (5,7%). Het aantal mensen met Engels als moedertaal steeg met 4,7%, terwijl het aantal mensen dat aangaf Frans als moedertaal te hebben met 2,3% toenam. Tussen 1971 en 1996 is het aandeel van mensen met een andere moedertaal dan Engels of Frans (*allophones*) gestegen van 13% tot bijna 17% van de totale bevolking. 'Moedertaal' wordt gedefinieerd als de eerste taal die iemand als kind thuis heeft geleerd en die hij of zij nog steeds verstaat op het moment van het onderzoek.

De toename van het percentage *allophones* is het resultaat van een toename van het aantal immigranten en van het percentage immigranten met een andere moedertaal dan Engels of Frans. Deze tweeledige trend heeft in de jaren tachtig aan kracht ingeboet. Mensen met Engels als moedertaal (*anglophones*) namen in 1996 bijna 60% van de totale bevolking in Canada voor hun rekening. Hun aandeel in de bevolking is tussen 1971 en 1996 toegenomen. Het Franstalige deel van de bevolking (*francophones*) is tussen 1971 en 1996 echter gaandeweg afgenomen. Immigratie heeft een grote invloed gehad op de talen die in Canadese gezinnen gesproken worden. Ongeveer 2,8 miljoen mensen, bijna één op de tien inwoners, sprak in 1996 thuis meestal een andere taal dan Engels of Frans. Chinees heeft in Canada zijn positie verstevigd als meest gesproken thuistaal na Engels en Frans. Het bevolkingsonderzoek heeft ook aangetoond dat Engels-Franse tweetaligheid in het hele land voet aan de grond gekregen heeft. Het percentage tweetalige *francophones* is echter bijna vijf keer zo groot als het percentage tweetalige *anglophones*. Tabel 2.4 laat de details van moedertaalverspreiding in Canada zien.

Moedertaal	1971	1991	1996
Engels	60,1	60,4	59,8
Frans	26,9	24,3	23,5
Andere talen	13,0	15,3	16,6

**Tabel 2.4** Distributie van de bevolking naar moedertaal, op basis van de bevolkingsonderzoeken in 1971, 1991 en 1996 (percentage van de gehele bevolking; bron: Statistics Canada)

De aanwezigheid van andere talen dan Engels en Frans in Canada weerspiegelt de groeiende etnische en linguïstische diversiteit die het land kenmerkt. Bijna 80% van de 1.039.000 immigranten die tussen 1991 en 1996 naar Canada gekomen zijn, gaven een 'niet-officiële' taal op als moedertaal in het bevolkingsonderzoek van 1996. Meer dan de helft van hen kwam uit Azië en het Midden-Oosten. Chinees was de moedertaal van bijna 25% van deze nieuwe immigranten en ook Arabisch, Punjabi, Tagalog, Tamil en Farsi namen samen zo'n 20% voor hun rekening. Van de immigranten daarentegen die in het bevolkingsonderzoek van 1996 aangaven naar Canada te zijn gekomen tussen 1961 en 1970 had slechts 54% een 'niet-officiële' taal als moedertaal. Meer dan tweederde van deze immigranten was geboren in Europa en bijna een kwart van hen gaf Italiaans, Duits of Grieks op als moedertaal. Chinees

was de moedertaal van slechts 4% van de immigranten die tussen 1961 en 1980 in Canada aankwamen. De positie van het Chinees is opmerkelijk vanwege zijn snelle groei sinds de jaren tachtig als gevolg van een stijging van de immigratie, vooral uit Hong Kong en de Chinese Volksrepubliek. Tussen 1991 en 1996 is het aantal mensen met Chinees als moedertaal met 42% toegenomen tot 736.000. Als gevolg daarvan is Chinees van de tweede plaats naar de eerste geschoven in de lijst van meest genoemde 'niet-officiële' moedertalen in Canada, en heeft daarmee Italiaans gepasseerd. In Tabel 2.5 staan de tien meest genoemde *allophone* moedertalen genoemd.

Moedertaal	1971	Moedertaal	1991	Moedertaal	1996
Duits	558.965	Italiaans	538.695	Chinees	736.015
Italiaans	538.765	Chinees	516.875	Italiaans	514.410
Oekraïens	309.890	Duits	490.650	Duits	470.505
Nederlands	146.690	Portugees	220.630	Spaans	228.580
Pools	136.540	Oekraïens	201.320	Portugees	222.870
Grieks	103.725	Pools	200.395	Pools	222.335
Chinees	95.910	Spaans	187.615	Punjabi	214.530
Hongaars	87.465	Punjabi	147.260	Oekraïens	174.830
Portugees	85.845	Nederlands	146.425	Arabisch	166.150
Jiddisch	50.320	Grieks	132.980	Tagalog	158.210
Aboriginal	178.545	Aboriginal	190.160	Aboriginal	208.610

**Tabel 2.5** De tien meest genoemde moedertalen anders dan Engels of Frans, op basis van bevolkingsonderzoek in 1971, 1991 en 1996 (aantallen sprekers; bron: Statistics Canada)

In 1996 spraken slechts 2,8 miljoen mensen thuis meestal een 'niet-officiële' taal, hoewel 4,7 miljoen mensen aangaven een andere moedertaal dan Engels of Frans te hebben. Zij vertegenwoordigden in 1996 bijna 10% van de bevolking, vergeleken met ruim 7% in 1971. In 1991 was Italiaans thuis de meest gesproken taal na Engels en Frans, gevolgd door Chinees en Duits. In 1996 echter was Chinees thuis de meest gesproken taal, gevolgd door Italiaans en Duits.

Thuis taal	1971	1991	1996
Engels	67,0	68,3	67,6
Frans	25,7	23,3	22,6
Andere talen	7,3	8,4	9,8

**Tabel 2.6** Spreiding van thuistalen over de bevolking op basis van bevolkingsonderzoek in 1971, 1991 en 1996 (percentages van de totale bevolking; bron: Statistics Canada)

Wanneer de aantallen in de Tabellen 2.4 en 2.6 met elkaar vergeleken worden, blijkt dat veel mensen thuis een andere taal spreken dan hun moedertaal. De verschuiving van de moeder-

taal naar een *mainstream* taal lijkt vooral vrij hoog te zijn binnen bepaalde gemeenschappen. In Tabel 2.7 worden de tien meest gebruikte thuistalen anders dan Engels en Frans in 1996 weergegeven.

Thuis taal	Aantal sprekers	Thuis taal	Aantal sprekers
Chinees	630.520	Pools	137.330
Italiaans	258.050	Duits	134.615
Punjabi	182.895	Arabisch	118.605
Spaans	173.040	Tagalog	111.865
Portugees	142.975	Vietnamees	102.905

**Tabel 2.7** De tien meest gebruikte thuistalen anders dan Engels of Frans, op basis van het bevolkingsonderzoek in 1996 (bron: Statistics Canada)

Zoals blijkt uit Tabel 2.8 vertonen taalgroepen met veel recente immigranten een grotere tendens hun moedertaal thuis te gebruiken dan taalgroepen waarvan de immigratie in de afgelopen vijftientig jaar is afgenomen.

Moedertaal	Taalverschuiving	Moedertaal	Taalverschuiving
Nederlands	87,2	Tagalog	36,2
Oekraïens	76,5	Grieks	36,2
Duits	71,2	Arabisch	30,9
Italiaans	50,6	Spaans	27,4
Pools	37,9	Punjabi	15,6
Portugees	36,8	Chinees	15,5

**Tabel 2.8** Taalverschuiving naar Engels of Frans binnen de grootste taalgroepen (in %; bron: Statistics Canada)

De geringste taalverschuiving is zichtbaar onder de Chinese en Punjabi taalgroepen, de meest opnieuw (zie ook Tabel 2.2 over Australië) onder de Nederlandse taalgroep.

## 2.3 De Verenigde Staten

Van de vier niet-Europese landen die in dit hoofdstuk besproken worden, hebben de Verenigde Staten de langste traditie van bevolkingsonderzoek. Ze hebben ook een zeer lange traditie inzake identificatie van etnische minderheidsgroepen. Het belang en de bruikbaarheid van informatie over taalgebruik van etnische groepen is in tal van studies nader onderzocht (Fishman e.a. 1985, Veltman 1983). Sinds 1790 wordt met een interval van tien jaar een bevolkingsonderzoek gehouden en sinds 1902 door een bureau dat speciaal voor dit doel is opgericht (*Bureau of the Census*). Vóór 1960 gingen ambtenaren van dit bureau net als in Australië bij elk huishouden langs om daar een censusvragenlijst af te geven. Men moest deze

invullen en daarna meegeven aan de ambtenaar die de vragenlijst kwam ophalen. Sinds 1960 worden op steeds grotere schaal censusformulieren per post verstuurd met het verzoek deze in te vullen en terug te zenden (83% in het bevolkingsonderzoek van 1990), terwijl bij huishoudens in landelijke gebieden de formulieren worden afgegeven door een ambtenaar. Als vragenlijsten niet volledig zijn ingevuld, gaan ambtenaren van het Censusbureau persoonlijk bij de betrokken huishoudens langs om alsnog de gegevens te verkrijgen.

Net als in Canada worden er ook in de Verenigde Staten twee soorten vragenlijsten gebruikt: 20% van de bevolking ontvangt een lange lijst en 80% een korte. Kenmerkend voor de Verenigde Staten zijn de gedetailleerde vragen over etniciteit, afstamming en ras, waarmee zij zich onderscheiden van de andere besproken landen. De vraag over ras wordt gesteld sinds het eerste bevolkingsonderzoek in 1790. Staatsburgerschap is sinds 1820 opgenomen. De vraag over geboorteland wordt sinds 1850 gesteld en thuistalen worden sinds 1890 bevraagd. De vraag over *Hispanic origin* wordt sinds 1970 gesteld, terwijl de vraag over afstamming (*ancestry*) sinds 1980 is opgenomen.

Anders dan in Australië en net als in Canada wordt in de Verenigde Staten een vraag gesteld over 'ras'. De formulering van deze vraag is als volgt: *What is the person's race? (Mark one or more races to indicate what this person considers himself/ herself to be)*. Onder de vraag worden de volgende meerkeuze-antwoordcategorieën gegeven: *White/ Black, African American or Negro/ American Indian or Alaska Native/ Asian Indian/ Chinese/ Filipino/ Japanese/ Korean/ Vietnamese/ Native Hawaiian/ Guamanian or Chamorro/ Samoan/ Other Pacific Islander/ Other Asian*. Op federaal niveau wordt de vraag over ras nodig geacht om rassengelijkheid te beoordelen in gezondheid en omgevingsrisico's. Hij wordt gebruikt in het kader van de *Voting Rights Act* om minderheidsgroepen te identificeren die stemformulieren in een andere taal dan Engels nodig hebben. Onder de *Civil Rights Act* wordt de vraag gebruikt om de eerlijkheid van werkgelegenheidspraktijken te beoordelen. Bovendien is de rassenvraag van invloed op de maatschappij zelf, omdat deze vraag in het kader van de *Community Investment Act* helpt vaststellen of financiële instituten tegemoet komen aan de kredietbehoeften van groepen met een lage sociaal-economische positie. De vraag speelt verder een sleutelrol in de *Public Health Services Act* om segmenten van de bevolking te identificeren die wellicht niet de nodige medische diensten ontvangen. Ook hebben de staten de vraag nodig om te voldoen aan de wettelijke vereisten voor de herindeling van districten, waarvoor ze de raciale samenstelling van het stemgerechtigde deel van de bevolking moeten kennen. Verder wordt betoogd dat de raciale classificatie die gebruikt wordt door het *Census Bureau* gebaseerd is op de *revised standards for the classification of Federal data on race and ethnicity* van oktober 1997 die het *Office of Management and Budget* gepubliceerd heeft. Deze maatstaven regelen de categorieën die gebruikt worden om op federaal niveau gegevens over ras en etniciteit te verzamelen en publiceren. Ieder antwoord dat door een respondent gegeven wordt, representeert een zelfclassificatie overeenkomstig het ras of de rassen waarmee een individu zich het meest identificeert. Deze vraag bevat zowel raciale als nationale herkomst of socioculturele groep en probeert de toenemende raciale en etnische diversiteit van de bevolking van de Verenigde Staten weer te geven. De term *African American* is opgenomen omdat de voorkeur voor deze term in het afgelopen decennium toegenomen is. Andere veranderingen in de formulering en de volgorde van de antwoordcategorieën zijn doorgevoerd met het oog op het verbeteren van de nauwkeurigheid.

Na elk bevolkingsonderzoek is de raciale vraag geëvalueerd en zonodig herzien, omdat



de formulering van de vraag van grote invloed bleek op de antwoorden. In 1990 leverde de formulering van de vraag onvoldoende nauwkeurige gegevens op. Ondanks deze problemen met betrekking tot betrouwbaarheid en representativiteit wordt de traditie van het stellen van een vraag over 'ras' in de Verenigde Staten nog altijd in stand gehouden.

Een ander uniek kenmerk van het bevolkingsonderzoek in de Verenigde Staten is het feit dat er een specifieke vraag over een bepaalde groep is opgenomen is: de *Hispanics*. Deze vraag (*Is this person Spanish/Hispanic/Latino?*) wordt sinds 1970 gesteld. Daarbij zijn de volgende antwoordcategorieën opgenomen: *No, not Spanish/Hispanic/Latino; Yes, Mexican, Mexican American, Chicano; Yes, Puerto Rican; Yes, Cuban; Yes, other Spanish/Hispanic/Latino*. De wettelijke rechtvaardiging voor het opnemen van deze vraag is het gebruik dat ervan gemaakt wordt op federaal niveau voor het uitvoeren van de regels omtrent tweetalige verkiezingen in het kader van de *Voting Rights Act*. De vraag wordt ook gebruikt om tegemoet te komen aan de eerder genoemde richtlijnen van de *revised standards for the classification of Federal data on race and ethnicity* van oktober 1997. De antwoorden op de vraag worden gebruikt om delen van de bevolking te identificeren die wellicht niet de nodige medische diensten ontvangen volgens de *Public Health Service Act*. De vraag wordt ook gebruikt om subsidies toe te kennen aan schooldistricten voor tweetalig onderwijs in het kader van de *Bilingual Education Act*. Ten slotte wordt de vraag nodig geacht om het nakomen van lokale rechtspraak te controleren door de nationale herkomst van het stemgerechtigde deel van de bevolking vast te stellen en zo gelijkwaardigheid bij de verkiezingen te garanderen. De antwoorden van de respondenten op deze vraag zijn gebaseerd op zelfcategorisatie.

Naast deze vragen over ras en *Hispanic* herkomst wordt er sinds 1980 een vraag gesteld naar de afstamming of etniciteit van de respondent. Deze vraag (*What is this person's ancestry or ethnic origin?*) vraagt naar de etniciteit/afstamming van alle mensen, ongeacht het aantal generaties dat ze al in het land wonen. De respondenten wordt gevraagd de naam van één groep op te schrijven. Individuen die vinden dat ze meer dan één etniciteit hebben, mogen een meervoudige etniciteit aangeven, bijvoorbeeld 'Duits-Iers'. Deze benadering van zelfcategorisatie erkent dat een sterke etnische identiteit niet beperkt is tot alleen eerste- en tweede- generatie-immigranten. De vraag wordt nodig geacht *to enforce provisions under the Civil Rights Act which prohibit discrimination based upon race, sex, religion and national origin* (Bureau of the Census 2000).

De volgende combinatie van drie vragen brengt gegevens aan het licht waarmee immigratiebeleid en -wetgeving gemaakt en geëvalueerd kan worden: geboorteplaats (*Where was this person born?*), staatsburgerschap (*Is this person a citizen of the United States?*) en het jaar van komst naar de Verenigde Staten (*When did this person come to live in the United States?*). Aan de hand van deze reeks vragen kan de bevolking ingedeeld worden in *native* en *foreign-born*. Het geboorteland wordt sinds 1850 bevraagd. Met deze vraag wordt informatie verkregen over welk deel van de bevolking geboren is in de Verenigde Staten, in Puerto Rico, de *Island Areas* of het buitenland. Aan de hand van deze vraag komt ook vitale informatie aan het licht over migratiepatronen in de loop van de tijd. De informatie over staatsburgerschap wordt eveneens gebruikt om een deel van de bevolking te classificeren als personen die in het buitenland geboren zijn, maar tenminste één Amerikaanse ouder hebben.

Sinds 1890 worden er vragen gesteld over taalgebruik. Tussen 1940 en 1960 zijn er geen vragen over taal opgenomen in het bevolkingsonderzoek. Er zijn twee vragen over taalgebruik: de eerste gaat over andere thuistalen dan Engels (*Does this person speak a language other*

than *English at home?*), de tweede identificeert de specifieke taal en de derde vraagt naar de mate van taalvaardigheid Engels (*How well does this person speak English?*). Het *Census Bureau* heeft vele redenen op federaal en landelijk niveau om deze vragen op te nemen, maar ze worden vooral gebruikt om delen van de bevolking te identificeren die moeite hebben met Engelstalige communicatie. De informatie uit deze vragen wordt bovendien gebruikt voor het *Bilingual Education Program* bij het toekennen van subsidies aan schooldistricten voor kinderen met een beperkte beheersing van het Engels.

### Resultaten van de bevolkingsonderzoeken van 1990 en 2000

De gegevens uit het bevolkingsonderzoek in 1990 zijn door het *Census Bureau* gepubliceerd in verschillende rapporten en tonen aan dat ongeveer een kwart van de bijna 20 miljoen Amerikanen die in het buitenland geboren zijn tussen 1985 en 1990 geïmmigreerd zijn. De belangrijkste herkomstlanden waren Mexico (4,3 miljoen) en de Filippijnen (913.000). Canada, Cuba, Duitsland, Groot-Brittannië, Italië, Zuid-Korea, Vietnam en China droegen elk bij aan ten minste 500.000 inwoners. De staten met het hoogste aantal inwoners van buitenlandse herkomst waren Californië (33%), New York (14%), Florida (8%), Texas (8%), New Jersey (5%) en Illinois (5%). In 1990 gaven bijna 32 miljoen mensen (14% van de Amerikaanse bevolking van 5 jaar en ouder) aan dat ze thuis een andere taal dan Engels spraken, in vergelijking met 23 miljoen mensen (11%) tien jaar eerder. Na Engels werd Spaans thuis het meest gesproken (17,3 miljoen), gevolgd door Frans (1,7 miljoen), Duits (1,5 miljoen), Italiaans (1,3 miljoen) en Chinees (1,2 miljoen). Ongeveer 4,5 miljoen mensen spraken thuis een Aziatische of *Pacific Islander* taal en bijna 332.000 mensen een *native* Noord-Amerikaanse taal. Van de niet-Engelstalige bevolking verklaarde 60% dat zij heel goed Engels sprak en 20% dat zij het niet of slecht sprak. Vooral onder Aziatische taalgroepen werd een relatief lage beheersing van het Engels gerapporteerd.

De resultaten van het bevolkingsonderzoek van 2000 tonen aan dat de Verenigde Staten steeds meer een multicultureel en meertalig land worden. Op grond van de uitkomsten heeft het Amerikaanse Ministerie van Economische Zaken laten weten dat de totale omvang van de bevolking van de Verenigde Staten zo'n 281 miljoen mensen bedraagt. Het Amerikaanse *Census Bureau* heeft bovendien resultaten gepubliceerd over staatsburgerschap, afstamming, etniciteit, ras, *Hispanics* en thuistalen. De aantallen en percentages met betrekking tot etniciteit, ras en de *Hispanic* bevolking zijn intrigerend vanwege de inconsistentie, die in zekere zin de ervaringen van het Australische *Bureau of Statistics* met de vraag over etniciteit bevestigt. Tabel 2.9 is gebaseerd op de gegevens van het Amerikaanse *Census Bureau* naar aanleiding van het bevolkingsonderzoek van 2000. Zoals duidelijk blijkt uit Tabel 2.9 zijn de aantallen en percentages in het eerste en het tweede deel van de tabel inconsistent. In het eerste gedeelte is het percentage blanken 75,1%, in het tweede gedeelte 69,1%. Aan de andere kant verklaarden 209,8 miljoen mensen in de categorie *languages spoken at home* dat ze thuis alleen Engels spraken, terwijl 44,9 miljoen mensen (van wie 26,7 miljoen Spaanstalig was) aangaven thuis een andere taal dan Engels te spreken.

Categorie	Aantal	Percentage
Ras		
Blank	211.460.626	75,1
Zwart of <i>African American</i>	34.658.190	12,3
<i>American Indian en Alaska Native</i>	2.475.956	0,9
Aziatisch	10.242.998	3,6
<i>Native Hawaiian en andere Pacific Islander</i>	398.835	0,1
Een ander ras	15.359.073	5,5
Twee of meer rassen	6.826.228	2,4
Totaal	281.421.906	99,9
<i>Hispanic of Latino</i> en ras		
<i>Hispanic of Latino</i>	35.305.818	12,5
Niet <i>Hispanic of Latino</i>	246.116.088	87,5
Alleen blank	194.552.774	69,1

Tabel 2.9 Raciale kenmerken van de bevolking van de Verenigde Staten op basis van het bevolkingsonderzoek van 2000

De resultaten met betrekking tot afstamming in het bevolkingsonderzoek van 2000 zijn als volgt: Arabisch (1,2 miljoen), Tsjechisch (1,3 miljoen), Deens (1,4 miljoen), Nederlands (5,2 miljoen), Engels (28,2 miljoen), Frans (9,7 miljoen), Canadees Frans (2,2 miljoen), Duits (46,4 miljoen), Grieks (1,1 miljoen), Hongaars (1,5 miljoen), Iers (33,02 miljoen), Italiaans (15,9 miljoen), Noors (4,5 miljoen), Pools (9 miljoen), Portugees (1,3 miljoen), Russisch (2,9 miljoen), Schots-Iers (5,2 miljoen), Schots (5,4 miljoen), *Sub-Saharan African* (1,5 miljoen), Zweeds (4,3 miljoen), Amerikaans (of Verenigde Staten) (19,6 miljoen), Welsh (1,8 miljoen), West-Indisch (1,9 miljoen).

De cijfers over afstamming, ras en etniciteit van het bevolkingsonderzoek van 2000 tonen de gecompliceerde aard aan van de gegevens in de Verenigde Staten. Hoewel het aantal mensen dat zegt thuis een andere taal dan Engels te spreken 44,9 miljoen is, is het aantal mensen dat Amerikaans (of Verenigde Staten) als afstamming opgaf 19,6 miljoen. Wat betreft de vragen die in dit hoofdstuk centraal staan (thuis taal, etniciteit, staatsburgerschap en geboorteland) is het duidelijk dat de nadruk in de Verenigde Staten op etniciteit en ras ligt.

## 2.4 Zuid-Afrika

De ervaringen met bevolkingsonderzoek in de landen die tot dusver besproken zijn verschillen sterk van de situatie in Zuid-Afrika. Vanwege het specifieke spectrum van autochtone en allochtone talen en de politiek belaste geschiedenis van de apartheid is het beeld dat Zuid-Afrika laat zien heel anders. De *Central Statistics Service of South Africa* heeft een rapport gepubliceerd over het bevolkingsonderzoek van 1996. Lestrade-Jefferis (1998) merkt op dat *the development of process in South Africa is taking place against a backdrop of profound inequalities (...)*

*The measurement of such inequalities has been difficult because of the fragmentation of data collection in past years.* Het bevolkingsonderzoek van 1996 vormt de eerste niet-rationale landelijke peiling in de Zuid-Afrikaanse geschiedenis.

Ten tijde van de apartheid (1948-1994) waren Engels en Afrikaans de enige twee talen met een officieel erkende landelijke status, ondanks de grote verscheidenheid aan andere talen die in Zuid-Afrika geleerd en gesproken werden. Naast Engels, Afrikaans en andere talen van Europese herkomst, kunnen hier twee grote taalgroepen genoemd worden:

- Bantu-talen, voornamelijk (isi)Zulu, (isi)Xhosa, (si)Swati, (isi)Ndebele, (se)Sotho, (se)Tswana, (xi)Tsonga, (tshi)Venda en (se)Pedi;
- Indische talen, voornamelijk Hindi, Gujarati, Tamil, Urdu en Telegu.

De Bantu-talen hebben hun wortels in Zuid-Afrika, maar de Europese en Indische talen zijn sinds respectievelijk de 17<sup>e</sup> en 19<sup>e</sup> eeuw vanuit het buitenland naar Zuid-Afrika gekomen. Voor een historische en sociologische bespreking van het spectrum van talen in Zuid-Afrika verwijzen we naar Mesthrie (1995), Extra & Maartens (1998) en Broeder e.a. (2002). In mei 1996 heeft de *Constitutional Assembly of the post-apartheid Republic of South Africa* een nieuwe grondwet aangenomen die in artikel 6 elf officiële talen vaststelt. Anders dan in Canada (waar er vragenlijsten in twee talen zijn), Australië en de Verenigde Staten (waar er alleen vragenlijsten in het Engels zijn) zijn de vragenlijsten voor het bevolkingsonderzoek in Zuid-Afrika beschikbaar in de elf officiële talen: Sepedi, (se)Sotho, (se)Tswana, (si)Swati, (tshi)Venda, (xi)Tsonga, Afrikaans, Engels, (isi)Ndebele, (isi)Xhosa en (isi)Zulu.

In tegenstelling tot de periode van de apartheid worden er speciale ondersteunende maatregelen getroffen om het leren en onderwijzen van talen in Zuid-Afrika te versterken. In artikel 6 van de nieuwe grondwet van Zuid-Afrika wordt het volgende bepaald:

- de staat erkent dat het gebruik en aanzien van de autochtone talen van onze bevolking in de geschiedenis verminderd zijn en moet daarom praktische en positieve maatregelen nemen om de status van deze talen te verhogen en het gebruik van deze talen te bevorderen;
- de nationale overheid en de provinciale overheden kunnen voor hun doeleinden gebruik maken van iedere officiële taal, daarbij rekening houdend met het gebruik ervan, de praktische aspecten, de regionale situatie en de afweging van de behoeften en wensen van de bevolking als geheel of in de betreffende provincie; de nationale overheid en iedere provinciale overheid moeten tenminste twee officiële talen gebruiken;
- gemeenten moeten rekening houden met het taalgebruik en de wensen van hun inwoners;
- de nationale overheid en de provinciale overheden moeten met behulp van wettelijke en andere maatregelen het gebruik van officiële talen reguleren en controleren. Alle officiële talen moeten gelijk gerespecteerd en gelijkwaardig behandeld worden;
- de *Pan South African Language Board*, op grond van nationale wetgeving tot stand gebracht, moet de ontwikkeling en het gebruik van de volgende talen bevorderen en de voorwaarden daarvoor scheppen: (a) alle officiële talen; (b) Khoi, Nama, San-talen en tevens (c) gebarentalen;
- de wetgeving moet ten slotte de volgende talen bevorderen en er respect voor garanderen: (a) alle talen die regelmatig gebruikt worden door gemeenschappen in Zuid-Afrika, waaronder Duits, Grieks, Gujarati, Hindi, Portugees, Tamil, Telegu en Urdu; (b) Arabisch, Hebreeuws, Sanskriet en alle andere talen die in Zuid-Afrika voor religieuze doeleinden gebruikt worden.

In het veranderende Zuid-Afrika van de jaren negentig is taalbeleid een belangrijk discussiepunt geworden op de agenda van landelijke hervormingen. Hierbij wordt naar gegevens van bevolkingsonderzoek verwezen als een eerste vereiste. Bevolkingsonderzoeken zijn in Zuid-Afrika in de 20e eeuw iedere tien jaar gehouden en sinds 1991 om de vijf jaar. De onderzoeken van 1980 en 1991 waren respectievelijk de laatste en eerste in de periode van de apartheid en post-apartheid. Informatie over de gegevens van het bevolkingsonderzoek van 1980 geven Grobler e.a. (1990). De gegevens van 1991 zijn gedocumenteerd door Luüs & Oberholzer (1994) en Krige e.a. (1994).

In zowel 1980 als 1991 waren beide bevolkingsonderzoeken gebaseerd op vragenlijsten die alleen in het Engels en Afrikaans beschikbaar waren en die afgeleverd werden aan de gezinshoofden. Beide onderzoeken bevatten vragen over ras en taal. In het onderzoek van 1991 bood de eerste vraag naar 'bevolkingsgroep' als vier mogelijke antwoorden: *White/Coloured/Asian/Black*. De tweede vraag was als volgt geformuleerd: *Indicate whether each person (in the household) can speak (communicate in), read and/or write the following languages: Afrikaans/English/Black language/Other*. Bovendien werden de volgende vragen gesteld: *State which language each person most often speaks at home* en *If more than one language is usually spoken at home, state the other language which is spoken*. Zwarte talen moesten gespecificeerd worden op basis van de eerder genoemde Bantu-talen.

In het meest recente bevolkingsonderzoek van 1996 was de formulering van de vraag over ras in elk van de elf officiële talen: *How should (the person) describe him/herself?* Mogelijke antwoorden waren *African/Black, Coloured, Indian/Asian, White*. Er werden geen verdere specificaties gegeven en er was ook geen ruimte om dat zelf te doen. De twee vragen over taal waren als volgt geformuleerd: *Which language does (the person) speak most often at home?* en *Does (the person) speak more than one language at home?* Het antwoord op de eerste vraag moest aangegeven worden in een lege ruimte (waarbij geen uitleg gegeven werd), terwijl het antwoord op laatstgenoemde vraag alleen ja of nee kon zijn. In het eerste geval was de volgende vraag welke taal de op één na meest gesproken thuistaal was.

### Resultaten van het bevolkingsonderzoek van 1996

De *Central Statistical Service* (CSS) doet verslag van alle relevante gegevens uit bevolkingsonderzoek en heeft ook over het bevolkingsonderzoek van 1996 een eigen rapport geschreven. Dat rapport bevat hoofdstukken over het demografisch profiel van Zuid-Afrika in termen van vruchtbaarheid en sterfte, opleidingsniveau van volwassenen, arbeidsmarkt, kindertal, invaliditeit, huisvesting, toegang van gezinnen tot diensten en faciliteiten en de geboorte van een nieuw Zuid-Afrika. Er is echter geen apart hoofdstuk over de talen van Zuid-Afrika. Na aanpassing van de gegevens op basis van een na-telling heeft Zuid-Afrika volgens het bevolkingsonderzoek van 1996 40,6 miljoen inwoners. Zwarte Afrikanen vormden samen een bevolkingsgroep van 31,1 miljoen inwoners, wat 77% van de totale bevolking is, gevolgd door blanken (4,4 miljoen, 11%), kleurlingen (3,6 miljoen, 9%) en Indiërs (1,0 miljoen, 3%). Eén op de vijf Zuid-Afrikanen (21%) woonde in KwaZulu-Natal, de provincie die de grootste bevolking (8,4 miljoen mensen) had. Gauteng volgde met 7,3 miljoen inwoners en daarna kwam de Oost-Kaap met 6,3 miljoen. De spreiding van de verschillende bevolkingsgroepen verschilt voor elk van de negen provincies. Alleen in de Noord- en West-Kaap waren zwarte Afrikanen niet de grootste bevolkingsgroep. In beide provincies vormden kleurlingen (*coloured people*) de meerderheid, met 52% in de Noord-Kaap en 54% in de West-

Kaap. Daar staat tegenover dat 97% van de bevolking van de Noordelijke Provincie en 91% van de mensen die in het Noord-Westen woonden zwarte Afrikanen waren. Vier op de vijf inwoners van KwaZulu-Natal (82%), de Vrijstaat (84%) en de Oost-Kaap (86%) waren eveneens zwarte Afrikanen. In verhouding tot andere provincies hadden Gauteng (23%) en de West-Kaap (21%) de grootste aantallen blanken. Zoals blijkt uit deze resultaten krijgen in Zuid-Afrika vooral ras en taal aandacht en niet zozeer staatsburgerschap of geboorteland. Opmerkelijk is de voorkeur (vóór en na de periode van Apartheid) voor vragen over ras in plaats van over etniciteit.

In Tabel 2.10 geven we vergelijkenderwijs de uitkomsten weer over de voornaamste thuistalen in Zuid-Afrika volgens het bevolkingsonderzoek van 1991 en 1996.

Taal	Aantal sprekers		Percentage	
	1991	1996	1991	1996
Zulu	8.343.590	9.200.144	26,9	22,6
Afrikaans	5.702.535	5.912.547	18,4	14,5
Sorho sa Leboa/Pedi	3.530.616	3.696.846	11,4	9,1
Engels	3.414.900	3.457.467	11,0	8,5
Xhosa	2.503.966	7.196.118	8,1	17,7
Sorho	2.420.889	3.104.197	7,8	7,6
Tsonga	1.439.809	1.756.105	4,6	4,3
Tswana	1.431.569	3.302.774	4,6	8,1
Swati	952.478	1.013.193	3,1	2,5
Ndebele	477.895	587.961	1,5	1,4
Venda	114.743	876.409	0,4	2,2
Europese talen	109.825	-	0,4	-
Oriëntaalse talen	25.505	-	0,1	-
Andere talen	495.597	584.813	1,6	1,4
Totaal	30.964.917	40.683.574	100,0	100,0

**Tabel 2.10** Gerapporteerde thuistalen in Zuid-Afrika, op basis van bevolkingsonderzoek in 1991 en 1996 (bron: voor 1991: Van der Merwe & Van Niekerk 1994; voor 1996: <http://www.statssa.gov.za/census96/html/cib/population>)

Voor een uitvoerige bespreking van de gegevens uit 1991 verwijzen we naar de fraai geïllustreerde talenatlas van Van der Merwe & Van Niekerk (1994), die ook provinciale distributiekenmerken en longitudinale trends laat zien. Oriëntaalse talen (vooral Tamil, Hindi, Telegu, Gujarati, Urdu en Chinees) worden slechts door een klein deel van de bevolking als thuistalen gebruikt. Hetzelfde geldt voor Europese talen (vooral Nederlands, Frans, Duits, Grieks, Italiaans en Portugees); in de gegevens over 1996 zijn Oriëntaalse en Europese talen daarom bij 'andere talen' ondergebracht. Vergeleken met het bevolkingsonderzoek van 1991 wordt in dat van 1996 niet alleen een opmerkelijke groei zichtbaar in de totale bevolkingsomvang, maar ook in de omvang van het totaal aantal sprekers van Xhosa, Tswana en Venda.

## 2.5 Groot-Brittannië en Zweden

Anders dan in de besproken vier niet-Europese dominant Engelstalige immigratielanden bestaat in Europa geen wijdverbreide traditie van periodiek bevolkingsonderzoek met vragen over (thuis)taalgebruik. Wel zijn in een aantal landen, in het bijzonder Groot-Brittannië en Zweden, ervaringen opgebouwd met periodieke taalpeilingen onder multiculturele schoolpopulaties. Ter afsluiting gaan we kort in op deze ervaringen.

### Taalpeilingen onder scholieren in Groot-Brittannië

Ofschoon in Groot-Brittannië reeds vanaf 1801 om de tien jaar algemeen bevolkingsonderzoek plaatsvindt, zijn daarbij wel vragen gesteld over geboorteland en etniciteit (de laatste vraag vanaf 1991; zie Sillitoe 1987), maar nooit over taal (behalve over *Welsh* en *Scottish Gaelic*). Sinds 1990 wordt van alle scholen in Groot-Brittannië verwacht dat zij elk jaar via ouders gegevens verzamelen over de samenstelling van hun leerlingenbestand in termen van leeftijd, sekse, *ethnic origin*, *religious affiliation* en *mother tongue*. Deze leerlinggegevens worden al dan niet via de *Local Educational Authorities* (LEA) doorgestuurd naar het *Department of Education and Science* (DES). Door de LEA's zijn in de afgelopen decennia regelmatig peilingen verricht naar de diversiteit van talen bij leerlingen. Nicholas (1988, 1992) biedt een kritische bespreking van de voornaamste Britse taalpeilingen onder scholieren. Vanaf 1981 is door de *Inner London Education Authorities* (ILEA) periodiek naar andere thuistalen van leerlingen gevraagd in plaats van of naast Engels (*languages other than, or in addition to, English at home*). Ofschoon deze taalpeilingen een groot aantal gegevens over thuistaalvariatie hebben opgeleverd, heeft de kritiek van onder meer Nicholas (1988) en Alladina (1993) zich vooral gericht op de eenzijdige nadruk op het vaststellen van de beheersing van het Engels. Er wordt geen informatie verzameld over vaardigheden in de thuistalen, in het bijzonder het kunnen lezen en schrijven van deze talen. Bovendien worden de deelname en behoefte aan onderwijs in deze thuistalen niet of nauwelijks in kaart gebracht. Ten slotte wordt bij de dataverzameling vooral uitgegaan van de veronderstelde kennis van de leerkrachten. Er is geen zekerheid ingebouwd dat de informatie ook rechtstreeks van de leerlingen wordt verkregen.

In het begin van de tachtiger jaren werd in opdracht van het eerdergenoemde *Department of Education and Science* (DES) in een vijftal districten een derde taalpeiling uitgevoerd met medewerking van de Universiteit van Londen. dit zogenaamde *Linguistic Minorities Project* (LMP 1985) is één van de grootste Engelse peilingen naar taaldiversiteit die ooit zijn gehouden. Vragenlijsten en procedures werden door een groot aantal andere LEAs overgenomen. In het LMP werd rekening gehouden met de kritiek op eerdere taalpeilingen. Zo werden bijvoorbeeld de leerlingen rechtstreeks als respondent aangesproken door de vragen in de tweede persoon te stellen. Het LMP bestond uit drie onderdelen:

- in de *School Language Survey* stelde de leerkracht aan elke leerling afzonderlijk de volgende screeningsvraag: *Do you yourself ever speak any language at home apart from English?* Aan de leerlingen die deze vraag positief beantwoordden werden vervolgens drie aanvullende vragen gesteld:

*What is the name of that language?*

*Can you read that language?*

*Can you write that language?*

Met deze vragen werk een globaal beeld beoogd van de mate van taaldiversiteit op een school en een indicatie van de vaardigheden in de betreffende andere taal dan Engels die thuis werd gesproken;

- in de *Secondary Pupils Survey* moesten de leerlingen zelf een vragenlijst invullen. Er werd gedetailleerde sociolinguïstische informatie verzameld over met wie, waar en waarom een bepaalde taal werd gesproken;
- de *Adult Language Use Survey* was ten slotte opgezet met de studies van Fishman (1965) en anderen als achtergrond. Met behulp van tweetalige plaatselijke interviewers werd een tweetalige vragenlijst met 156 (!) vragen aan 2.500 volwassenen voorgelegd. Er werd zodoende een gedetailleerd beeld verkregen over domeinen van taalgebruik, attitudes tegenover tweetaligheid en processen van intergenerationele taalverschuiving.

In het *Linguistic Minorities Project* werd het taalgebruik van meer dan 216.000 leerlingen in kaart gebracht. Het aantal leerlingen dat thuis een andere taal dan Engels sprak, varieerde per district tussen 7% en 30%. De resultaten van het project zijn uitvoerig besproken in LMP (1985). In dit rapport wordt tevens ingegaan op de implicaties van het project voor onderwijs en beleid inzake leerlingen uit etnische minderheidsgroepen.

Een recente analyse van thuistaalgegevens van de LEA uit 1998/1999 over meer dan 850.000 basisscholieren in Londen is uitgevoerd door Baker & Eversley (2000). Daarbij konden meer dan 350 verschillende thuistalen worden getraceerd. In deze publicatie wordt niet alleen een uitvoerige beschrijving gegeven van deze talen en van hun distributie in de verschillende LEA-districten in Londen, maar wordt ook ingegaan op verschillende methodologische kwesties bij de analyse van de beschikbare thuistaalgegevens.

### Taalpeilingen onder scholieren in Zweden

Mede met het oog op onderwijs in andere talen dan Zweeds (zie hiervoor Hoofdstuk 12.1) bestaat in Zweden een lange traditie in het verzamelen van thuistaalgegevens over leerlingen. Deze gegevens worden jaarlijks gepubliceerd door het Centraal Bureau voor de Statistiek in Örebro/Stockholm en wel op basis van door de scholen aangeleverde thuistaalstatistieken over hun leerlingenpopulaties. Op deze formulieren is gebruik van het persoonlijk identificatienummer van leerlingen wettelijk verboden. De scholen zijn wel verplicht de leerlingen zodanig op de formulieren te vermelden dat eventueel controle of navraag bij het ontbreken van gegevens kan plaatsvinden.

Voor alle leerlingen op een school dient door de betreffende leerkracht steeds afzonderlijk de volgende informatie te worden gegeven: (1) welke taal thuis wordt gebruikt (waarbij slechts één taal per leerling mag worden vermeld), (2) behoefte en deelname aan onderwijs in en van de thuistaal, (3) behoefte en deelname aan onderwijs Zweeds als tweede taal en (4) een globale inschatting van de beheersing van het Zweeds in vergelijking met die van 'Zweedse' leerlingen (*geen beheersing/groot verschil/duidelijk verschil/klein verschil/geen verschil*).

De directeur van een school moet het benodigde aantal docenten per week voor Zweeds als tweede taal opgeven. Bovendien wordt voor elke thuistaal de volgende informatie gespecificeerd: (1) het benodigde aantal docenten per week, (2) het benodigde aantal thuistaalklassen en (3) het voorziene aantal leerlingen in thuistaalklassen (een thuistaalklas wordt opgevat als een klas waarin alle leerlingen een andere gemeenschappelijke thuistaal hebben dan Zweeds). De thuistaalstatistieken vormen belangrijke basisgegevens in Zweden bij nationale en lokale beslissingen over onderwijsbeleid en hebben directe implicaties voor



de inrichting en bekostiging van het onderwijs. Voor een bespreking hiervan verwijzen we naar Hoofdstuk 12.1.

## 2.6 Conclusies

In dit hoofdstuk hebben we allereerst langdurige ervaringen met periodiek bevolkingsonderzoek in kaart gebracht van vier niet-Europese dominant Engelstalige immigratielanden. Daarbij zijn aanzienlijke verschillen geconstateerd in de aard van de onderzoeksvragen, zowel tussen landen als binnen landen in de loop van de tijd. Gelet op deze verschillen, is het niet eenvoudig om vergelijkend crossnationaal en/of longitudinaal onderzoek te doen naar de beschikbare statistische gegevens. Tabel 2.11 biedt een overzicht van de wijze waarop in deze vier landen in het meest recente bevolkingsonderzoek bevolkingsgroepen worden gedefinieerd en geïdentificeerd.

Vragen in bevolkingsonderzoek		Australië 2001	Canada 2001	ZA 1996	VS 2000	Dekking
1	Geboorteland van de persoon	+	+	+	+	4
2	Geboorteland van de ouders	+	+	-	-	2
3	Staatsburgerschap	+	+	+	+	4
4	Etniciteit (herkomst)	-	+	-	+	2
5	Afstamming ( <i>ancestry</i> )	+	+	-	+	3
6	Ras	-	+	+	+	3
7	Moedertaal	-	+	-	-	1
8	Taalgebruik thuis	+	+	+	+	4
9	Taalgebruik op het werk	-	+	-	-	1
10	Beheersing van landstaal/talen	+	+	-	+	3
11	Godsdienst	+	+	+	-	3
Totaal van bevraagde dimensies		7	11	5	7	30

**Tabel 2.11** Overzicht van vragen in het meest recente bevolkingsonderzoek in de vier besproken niet-Europese immigratielanden

Zowel de aard als het aantal van de vragen zijn per land verschillend, met Canada in een toppositie qua aantal vragen. Slechts drie vragen zijn in elk van de vier landen gesteld, terwijl twee vragen slechts in één land zijn gesteld. Over taal zijn de meeste vragen gesteld, te weten vier verschillende vragen.

Vragen over afstamming (*ancestry*), etniciteit of ras (*race*) zijn in elk van de landen problematisch, te beginnen met het onderscheid tussen deze drie concepten alleen al. Soms worden afstamming en etniciteit als equivalente begrippen opgevat, zoals in de Verenigde Staten (vraag in 2000: *What is this person's ancestry or ethnic origin?*) of in Canada (vraag in 2001: *To which ethnic or cultural group(s) did this person's ancestors belong?*). In Australië heeft de vraagstelling in

2001 alleen betrekking op *ancestry* en niet op *ethnicity* (vraag: *What is the person's ancestry?*, met als toelichting voor respondenten: *Consider and mark the ancestries with which you most closely identify. Count your ancestry as far as three generations, grand parents and great grand parents*). Voorzover onderscheid wordt gemaakt tussen etniciteit en afstamming, heeft het eerste begrip meer betrekking op de huidige zelfdefinitie van de respondent en het tweede meer op diens voorouders. Hoe respondenten beide begrippen in feite zelf interpreteren blijft echter een zeer moeilijk oplosbaar probleem.

Terwijl over etniciteit slechts één vraag wordt gesteld in twee van de vier landen, worden over taal vier vragen gesteld in één tot vier landen. Alleen in Canada zijn al deze vier vragen gesteld. 'Moedertaal' (vraag 7) is daarbij geoperationaliseerd als *language first learnt at home in childhood and still understood*, terwijl de vragen 8 en 9 betrekking hebben op *most often used at home/work*. Tabel 2.11 maakt de meerwaarde van taalvragen duidelijk voor de definitie en identificatie van multiculturele populaties, in het bijzonder de meerwaarde van de vraag over 'thuis taal' in plaats van de vragen over de diffuse begrippen 'moedertaal' en 'etniciteit'. De taalvragen in de besproken landen verschillen niet alleen in hun precieze vraagstelling en/of toelichting daarop, maar vormen ook een directe of indirecte grondslag voor onderwijsbeleid met betrekking tot Engels en andere talen. Concluderend stellen we vast dat grootschalige taalpeilingen niet alleen zinvol zijn, maar ook gebaat zijn met zowel *eenduidige* als *meervoudige* vragen over taalgebruik.

Deze conclusie dringt zich in nog sterkere mate op in een context van het verzamelen van gegevens over multiculturele schoolpopulaties. Binnen Europa zijn daarmee vooral in Groot-Brittannië en Zweden op uitgebreide schaal gerapporteerde ervaringen opgedaan. In beide landen wordt naar aanleiding van uitgevoerde taalpeilingen gewezen op het belang van het verzamelen van gegevens *via leerlingen* over mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden in andere thuistalen dan de nationale taal en over de deelname en behoefte aan onderwijs in deze talen. Bij de afname van grootschalige taalpeilingen onder scholieren moet dus gestreefd worden naar eenduidige en meervoudige vraagstellingen over de status van andere talen dan de nationale taal thuis en op school. Bij de inrichting van de taalpeilingen die in het volgende hoofdstuk besproken worden is met deze benodigde specificaties van thuistaalprofielen en schooltaalprofielen nadrukkelijk rekening gehouden.

Een belangrijke overeenkomst in de besproken vragen over taalgebruik is dat in alle gevallen sprake is van gerapporteerde oordelen en niet van geobserveerde feiten. Het is een bekend verschijnsel dat bij bevolkingsonderzoek onder etnische minderheden uiteenlopende respons-effecten kunnen optreden. Meloen & Veenman (1990) maken onderscheid tussen effecten van de opzet van het onderzoek, de structuur van de vragenlijst, de eigenschappen van zowel interviewer als respondent en de interactie tussen deze factoren. De antwoorden op vragen over thuistaalgebruik kunnen gekleurd worden door de taal waarin de vragen worden gesteld (al dan niet die van de ondervraagde), door de etniciteit van de vragensteller (idem), door de beoogde en/of gepercipieerde doelstelling van het onderzoek (al dan niet een anonieme verzameling van gegevens en al dan niet in opdracht van de overheid) en door de tijdgeest van het onderzoek (al dan niet multicultureel geïnspireerd). *A fortiori* doen zich dergelijke problemen voor bij bevraging van leerlingen in een schoolgebonden context. In een dergelijke context kunnen antwoorden niet alleen gekleurd worden door de vragensteller (vaak de eigen leerkracht) en door de eerder besproken andere factoren, maar ook door de sociaal-culturele oriëntatie van leeftijdgenoten. Ten slotte kunnen er interpretatieproblemen

ontstaan bij de identificatie en classificatie van talen op basis van de gegeven antwoorden. Voor een bespreking van deze en andere mogelijke effecten wordt ook verwezen naar Nicholas (1992) en Alladina (1993).

Genoemde problemen zijn inherent aan de wijze en schaal van data-verzameling en kunnen slechts ten dele worden ondervangen door kleinschalig kwalitatief-empirisch onderzoek naar feitelijk taalgedrag. Dergelijk onderzoek vormt voor grootschalige taalpeilingen met behulp van schriftelijke vragen geen alternatief, maar is daarvan een potentieel waardevol complement. Voor een bespreking van de samenhang tussen gerapporteerde en geobserveerde gegevens over taalgedrag van basisscholieren wordt verwezen naar de studies van Broeder & Extra (1998) en De Jong & Riemersma (1994) in de context van taalpeilingen onder respectievelijk allochtone leerlingen in Noord-Brabant en autochtone leerlingen in Friesland.

### 3 Taalpeilingen in het basis- en voortgezet onderwijs

In de periode 1997-2000 zijn in 13 gemeenten in Nederland in onderlinge samenwerking tussen Babylon (Tilburg) en Sardes (Utrecht) taalpeilingen uitgevoerd in scholen voor basis- en voortgezet onderwijs. In dit hoofdstuk wordt een beeld geschetst van de doelstellingen van het onderzoek (paragraaf 3.1), van de methode van onderzoek (paragraaf 3.2) en van de onderzoekspopulatie (paragraaf 3.3).

#### 3.1 Doelstellingen

Tegen de achtergrond van beide voorgaande hoofdstukken worden de volgende doelstellingen voor periodieke taalpeilingen op scholen geformuleerd:

- het verwerven van inzicht in de distributie en vitaliteit van allochtone thuistalen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs;
- het onderzoeken van de statistische meerwaarde van het thuistaalcriterium voor de definitie en identificatie van multiculturele schoolpopulaties;
- het leveren van bouwstenen voor lokaal beleid inzake het aanbod van allochtone talen in het basis- en voortgezet onderwijs;
- het verhogen van het bewustzijn over de meertaligheid van allochtone leerlingen en het tegengaan van de negatieve beeldvorming hierover.

Met inachtneming van de uitkomsten van de zoektocht in Hoofdstuk 2 staan in de Hoofdstukken 4-6 de eerste en tweede doelstelling centraal. Aangegeven zal worden hoe deze doelstellingen in de taalpeilingen zijn geoperationaliseerd in termen van onderzoeksmethode en onderzoekspopulatie.

#### 3.2 Onderzoeksmethode

Het onderzoek is uitgevoerd met behulp van speciaal ontwikkelde vragenformulieren voor leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs. In deze paragraaf gaan we uitvoerig in op de opzet en verwerking van deze formulieren.

##### Opzet van de vragenformulieren

Qua opzet moeten deze formulieren aan verschillende typen eisen voldoen. Allereerst moeten de formulieren gericht zijn op en geschikt zijn voor afname bij alle leerlingen, met inbegrip van een ingebouwde screeningsvraag, waarbij die leerlingen onderscheiden worden bij wie thuis naast of in plaats van Nederlands een andere taal wordt gebruikt. Indien het antwoord op deze vraag bevestigend luidt, moet een thuistaalprofiel worden gespecificeerd. Met het oog op de formulering van de screeningsvraag en van de thuistaalvragen is in Hoofdstuk 2 een uitgebreide analyse ondernomen van grootschalige thuistaalsurveys in multiculturele landen met een lange traditie van periodiek bevolkingsonderzoek (zie ook Broeder & Extra 1998). Mede op basis van deze buitenlandse ervaringen wordt in de eerder ge-

noemde screeningsvraag een maximaal bereik van andere talen dan Nederlands nagestreefd, wordt naar het repertoire van deze talen gevraagd en wordt een thuistaalprofiel gespecificeerd bestaande uit meerdere dimensies, te weten taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie. Gezamenlijk leveren deze vier dimensies een zogenaamde taalvitaliteits-index (TVI) op. In eerdere analyses van de uitgevoerde taalpeilingen is het thuistaalrepertoire van leerlingen, dat wil zeggen het totaal aantal andere talen dan Nederlands dat thuis wordt gebruikt, eveneens in de TVI opgenomen. In deze publicatie is daarvan afgezien, omdat de dimensie taalrepertoire in tegenstelling tot genoemde vier taaldimensies niet direct aan de leerling zelf is gerelateerd; deze dimensie blijkt bovendien in statistisch opzicht een lagere correlatie te vertonen met de andere vier dimensies dan deze vier dimensies met elkaar vertonen (zie ook Hoofdstuk 5.2). In het verlengde van het thuistaalprofiel wordt een schooltaalprofiel gespecificeerd bestaande uit een tweetal dimensies, te weten taaldeelname (binnen- en buitenschools) en taalbehoefte.

Een tweede vereiste waaraan de vragen in de formulieren moeten voldoen is dat ze kort maar krachtig zijn: kort vanwege het gevergd tijdsbeslag van scholen en krachtig vanwege een doelmatig en eenduidig bereik van een selectieve verzameling vragen die de leerlingen na een klassikale toelichting zo veel mogelijk individueel en zelfstandig kunnen beantwoorden. De formulieren zijn opgebouwd uit 20 vragen voor leerlingen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. In beide gevallen zijn de formulieren tweezijdig afgedrukt. Aan alle leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs is gevraagd om het formulier individueel en zelfstandig in te vullen. Alleen in de onderbouw van het basisonderwijs is de afname mondeling geschied met behulp van de groepsleerkracht. In eerder uitgevoerd vooronderzoek zijn zowel de gestelde vragen als de afnameprocedures uitvoerig uitgeprobeerd (zie Broeder & Extra 1995, 1998 voor het basisonderwijs en Aarssen e.a. 1998 voor het voortgezet onderwijs).

### **De vragen op een rij**

In de Bijlagen 1 en 2 zijn de feitelijk gehanteerde vragenformulieren in de meest recente taalpeilingen opgenomen, alsmede de toelichtingen voor de groepsleerkrachten in het basisonderwijs en voor de directies en docenten in het voortgezet onderwijs. We nemen voor de bespreking van de vragen het formulier voor het basisonderwijs als vertrekpunt, omdat dit het eerst is ontwikkeld en met het oog op een automatische verificatie en verwerking van de verzamelde gegevens een aantal aanpassingen heeft ondergaan.

Het BO-formulier is dubbelzijdig gedrukt. De voorkant vraagt naar achtergrondkenmerken van leerlingen, de achterkant naar taalkenmerken. De achtergrondkenmerken hebben betrekking op voor- en achternaam (1), leeftijd (2), geslacht (3), naam van de gemeente (4), school (5) en locatie/wijk (6), schooltype (7), leerjaar (8) en geboorteland van de leerling (9), geboorteland van de vader (10) en geboorteland van de moeder (11). Het VO-formulier is eveneens dubbelzijdig gedrukt en bevat soortgelijke vragen. In beide formulieren zijn dezelfde twintig herkomstlanden van allochtone inwoners van Nederland voorgedrukt (inclusief en allereerst Nederland), met het oog op een zo efficiënt mogelijke automatische herkenning en verwerking van de gegevens. Bij de selectie van deze landen is gebruik gemaakt van verschillende bronnen, te weten geboortelandgegevens uit landelijke CBS-statistieken en geboortelandgegevens uit eerder afgenomen gemeentelijke taalpeilingen. Op grond van verdere berekeningen kon worden geschat dat met het voordrukken van deze lijst van twintig landen

een dekkingpercentage van minstens 90% van het totaal aantal te noemen landen kon worden verwacht.

Na deze bevraging van achtergrondkenmerken volgt in beide formulieren een identieke screeningsvraag: *Wordt bij jou thuis wel eens een andere taal dan Nederlands gebruikt?* (12). De vraagstelling is in drie opzichten gericht op een maximaal bereik: door de passiefconstructie *wordt gebruikt* in plaats van *gebruik jij*, door de modaliteit *wel eens* en door de vraag naar *gebruik* in plaats van naar één van de vier taalvaardigheden. Indien deze screeningsvraag positief wordt beantwoord, moeten alle resterende thuistaal- en schooltaalvragen worden beantwoord. Bij een negatief antwoord dienen alleen de slotvragen over schooltalen te worden beantwoord. De vooraf te definiëren landen en talen zijn apart bepaald. Daarom is er ook niet een gehele match. Sommige landen, zoals Ghana, hebben geen equivalent bij de voorgedefinieerde talen. De lijst van talen is mede gebaseerd op gegevens die al beschikbaar waren uit eerdere taalpeilingen. Uitgangspunt was om zowel bij landen als talen de handgeschreven antwoorden zoveel mogelijk terug te dringen.

De thuistaalvragen (13-17) hebben respectievelijk betrekking op de volgende taaldimensies:

- thuistaalrepertoire (vraag 13): *Welke andere talen worden bij jou thuis gebruikt in plaats van of naast Nederlands?*
- thuistaalvaardigheden (vraag 14): *Welke thuistaal/ thuistalen kun jij verstaan/ spreken/ lezen/ schrijven?*
- thuistaalkeuze (vraag 15): *Welke taal spreek jij thuis meestal met je moeder/ vader/ jongere broers of zussen/ oudere broers of zussen/ beste vrienden?*
- taaldominantie (vraag 16): *Welke taal spreek jij het beste?*
- taalpreferentie (vraag 17): *Welke taal spreek jij het liefste?*

In de schooltaalvragen (18-20) wordt ten slotte gevraagd naar de dimensies schooltaaldeelname en schooltaalbehoefte. Beide formulieren bevatten de volgende drie vragen:

- *Welke talen leer jij op school?* (18);
- *Welke talen leer jij niet op school, maar zou je wel graag op school willen leren?* (19);
- *In welke talen volg jij lessen buiten school?* (20).

## Verwerking van de vragenformulieren

Gelet op de beoogde grootschaligheid van het onderzoek, moeten de te verzamelen gegevens zo efficiënt mogelijk worden verwerkt. De gegevens uit de eerste taalpeilingen zijn nog handmatig in de computer ingevoerd. Voor de vragenformulieren is vervolgens gebruik gemaakt van speciale software die een automatische verwerking van de gegevens mogelijk maakt. In dit verwerkingsproces zijn een viertal fasen te onderscheiden. Hieronder wordt elk van deze vier fasen besproken en worden de deeltappen binnen elke fase toegelicht.

### *Fase 1: Ontwerp, test en vermenigvuldiging van de formulieren*

Voor de verwerking van de ingevulde formulieren hebben we gekozen voor het scannen van de formulieren met behulp van het softwarepakket Teleform. Voor een onderbouwing van de keuze voor deze methode van verwerking wordt verwezen naar Van der Avoird e.a. (1999). Teleform is in staat om door middel van optische herkenning en aan de hand van de vergelijking tussen de antwoordcategorieën op een niet-ingevuld formulier en de antwoorden zoals aangekruist op een ingevuld vragenformulier de gegeven antwoorden te destilleren van

een vragenformulier en die om te zetten naar een elektronisch databestand. Er dient een door Teleform leesbaar papieren formulier ontworpen te worden dat vervolgens in Teleform omgezet wordt naar een elektronische vorm die geschikt is voor automatische verwerking. Alle antwoordcategorieën zijn daartoe teruggebracht tot twee typen: bolletjes die zwart gemaakt kunnen worden en hokjes waarin handgeschreven antwoorden ingevuld kunnen worden.

Het vragenformulier is ontworpen in *Word for Windows*. In Teleform zelf kunnen formulieren ontworpen worden, maar het programma kent ook de mogelijkheid om vragenformulieren in te lezen die ontworpen zijn met behulp van andere programma's. Ontwerp in een conventioneel tekstverwerkingsprogramma als *Word for Windows* heeft als voordeel dat het formulier gemakkelijker uitgewisseld kan worden en zonder verdere conversies opgenomen kan worden in rapportages. Om een papieren vragenformulier geschikt te maken voor herkenning in Teleform, wordt het ingelezen en wordt er een elektronische equivalent van het formulier in het programma gemaakt. Dit elektronische formulier weet na het inlezen van een papieren formulier door middel van een scanner waar het op het formulier ingevulde antwoorden moet herkennen. Ingevulde bolletjes worden op deze wijze onderscheiden van niet-ingevulde bolletjes en handgeschreven antwoorden worden herkend door middel van *Optical Character Recognition* (OCR). Het vinden van antwoorden door middel van OCR wordt geoptimaliseerd door het matchen van de gevonden antwoorden aan databestanden met veel voorkomende antwoorden.

Voordat het formulier op grote schaal vermenigvuldigd wordt, vindt er een uitgebreide test van het formulier plaats. Niet alleen wordt het ontworpen formulier inhoudelijk nog eens bekeken, maar ook wordt nagegaan of de herkenning van het formulier door Teleform geen problemen oplevert.

Teleform laat een zekere marge toe waar het gaat om de kwaliteit van de vermenigvuldigde vragenformulieren. Desalniettemin gaat de verwerking van de papieren vragenformulieren het snelst als de kwaliteit van de vermenigvuldigde formulieren zo dicht mogelijk ligt bij die van het origineel. Gedrukte formulieren hebben een stabielere kwaliteit dan gekopieerde formulieren. Bij het laatste type formulieren kunnen door temperatuurverschillen van een kopieerapparaat verschillen in de afmetingen van de gekopieerde teksten ontstaan. De vragenformulieren ten behoeve van de taalpeilingen zijn door middel van geavanceerde computerdruk machines rechtstreeks vanaf het elektronische origineel gedrukt. De resulterende papieren vragenformulieren zijn met het blote oog amper of niet te onderscheiden van het met een laserprinter uitgedraaide origineel.

#### *Fase 2: Visuele controle, scanning, interpretatie en verificatie*

Nadat de formulieren vermenigvuldigd, verspreid en ingevuld zijn, worden ze vervolgens geretourneerd om verwerkt te worden. De verwerking gebeurt door middel van het optisch inlezen van de formulieren met behulp van een productiescanner. Deze scanner is in staat om zo'n 30 vragenformulieren per minuut in te lezen. De Teleform-software zorgt vervolgens voor de herkenning van de antwoorden op de ingelezen vragenformulieren.

Voordat de papieren vragenformulieren door de scanner ingelezen worden, worden de formulieren aan een visuele controle onderworpen. Sommige formulieren zullen niet door middel van de scanner herkend worden. Het gaat dan om:

- formulieren die overduidelijk incorrect ingevuld zijn;
- formulieren die zodanig beschadigd zijn door aangebrachte vouwen, nietjes of andere oneffenheden dat scannen niet mogelijk is;
- zelfgemaakte kopieën van vragenformulieren die te zeer afwijken van het originele formulier.

De formulieren van de eerste categorie worden verder niet verwerkt. De formulieren van de laatste twee categorieën worden handmatig ingevoerd. Teleform heeft de mogelijkheid om op een eenvoudige manier formulieren handmatig in te voeren. Handmatig ingevoerde formulieren worden op uniforme wijze toegevoegd aan het databestand met gescande formulieren.

Nadat alle problematische formulieren verwijderd zijn, worden de overige formulieren gescand. Het scannen van formulieren is te vergelijken met het scannen van afbeeldingen en pagina's door middel van een conventionele scanner, met dien verstande dat het scannen met veel grotere snelheid plaatsvindt en dat formulieren automatisch doorgevoerd worden. Maar ook dit scanproces resulteert in een elektronische afbeelding van het ingelezen vragenformulier.

De geavanceerde Teleform-software gaat vervolgens de ingelezen afbeelding van het formulier vergelijken met het ingelezen origineel van het formulier. Deze deelstap heet 'interpretatie': Teleform geeft zijn interpretatie van de door het programma gevonden antwoorden op de ingelezen vragenformulieren. Het interpreteren van de vragenformulieren neemt iets meer tijd in beslag dan het scannen van de formulieren. Gemiddeld interpreteert Teleform zo'n 7 formulieren per minuut. In de dagelijkse praktijk is er daarom voor gekozen om overdag formulieren te scannen en die 's avonds en 's nachts te laten interpreteren.

Teleform is goed in staat om grote hoeveelheden formulieren automatisch en zelfstandig te herkennen (verificatie). Sommige antwoorden leveren echter problemen op voor het programma. Het gaat dan met name om:

- onduidelijke of onvoldoende zwart gemaakt bolletjes;
- doorgehaalde bolletjes;
- slordige of onduidelijke handgeschreven antwoorden;
- onjuist geschreven antwoorden.

Teleform zal genoemde antwoorden ter verificatie voorleggen aan de gebruiker. Het programma toont de ingelezen afbeelding van het vragenformulier en zijn interpretatie van het antwoord. In veel gevallen blijkt de interpretatie door Teleform de juiste en hoeft de gebruiker slechts het aangegeven antwoord te bevestigen. In sommige gevallen echter, met name waar het gaat om zeer onduidelijk ingevulde antwoorden, zal de gebruiker aan moeten geven wat het bedoelde antwoord is. Het spreekt voor zich dat de gebruiker ook niet altijd in staat is om het gegeven antwoord te ontcijferen. Het omgekeerde komt echter ook voor: door de in Teleform aanwezige databestanden met potentiële antwoorden is Teleform soms in staat om een antwoord te achterhalen waar de gebruiker niet meteen aan gedacht zou hebben.

### *Fase 3: Codering, preparatie en analyse van de databestanden*

Na de verificatiefase worden alle antwoorden vanuit Teleform omgezet naar een databestand. Dit databestand kan in het statistisch pakket SPSS ingelezen worden en vervolgens geanalyseerd worden. Voordat het databestand geprepareerd wordt voor data-analyse, vindt op



basis van een lijst met ruwe antwoorden een codering plaats van de data. In Hoofdstuk 4.2 wordt uitgebreid ingegaan op de codering van de in de Taalpeilingen gevonden talen.

Voordat de analyses uitgevoerd kunnen worden, wordt het databestand geprepareerd voor deze analyses. Deze preparatie dient drie doelen:

- het opsporen en corrigeren van eventuele onvolkomenheden in het databestand; dit betreft een laatste, systematische check op de juistheid en consistentie van het databestand; in totaal vinden er dus drie controles plaats op de aangeleverde vragenformulieren: een visuele check, een verificatiestap en een geautomatiseerde controle binnen SPSS;
- het uniformeren van het gegevensbestand; het databestand wordt bijvoorbeeld uniform gemaakt waar het op het formulier voorgedefinieerde talen en handgeschreven talen betreft; op deze wijze is een uniforme analyse van beide categorieën talen mogelijk;
- het optimaliseren van het databestand ten behoeve van analyses; sommige variabelen en antwoordcategorieën worden geschikt gemaakt voor het type analyses dat nodig is in de analysefase.

In de preparatiefase wordt gebruik gemaakt van voorgedefinieerde SPSS-syntax. Het gebruik van syntax is veel efficiënter dan het handmatig bedienen van SPSS. Bovendien is door het gebruik van de voorgedefinieerde syntax gegarandeerd dat alle te doorlopen stappen in de preparatiefase ook daadwerkelijk afgehandeld worden. Voor de codering van gevonden talen wordt nieuwe syntax gegenereerd op basis van de geprepareerde talenlijst. Bij de generatie van nieuwe syntax wordt gebruik gemaakt van de samenvoegfunctionaliteit van *Word for Windows*.

Ook in de analysefase wordt uitsluitend gebruik gemaakt van SPSS-syntax. Deze syntax wordt ontworpen op basis van de behoeften vanuit de rapportage. De vorm en volgorde van de SPSS-uitvoer van de analyses komt zoveel mogelijk overeen met die van de uiteindelijke rapportage.

#### *Fase 4: Rapportage in de vorm van te interpreteren tabellen en figuren*

De laatste verwerkingsstap betreft het omzetten van de uitkomsten van de analyses naar een leesbare rapportage. Het is niet mogelijk om de gehele SPSS-uitvoer precies in de gewenste vorm voor de eindrapportage te genereren. Daardoor is het nodig om delen van de SPSS-uitvoer om te zetten naar een voor de eindrapportage geschikt format. Daarbij wordt gebruik gemaakt van *Excel worksheets* en *Microsoft Graph* binnen *Word for Windows*. Zowel de *worksheets* als de *templates* voor figuren binnen *Microsoft Graph* zijn voorgedefinieerd, zodat binnen de rapportage uniforme tabellen en figuren ontstaan die vervolgens dienen te worden geïnterpreteerd.

Met inachtneming van de besproken fasen leveren de vragenformulieren gegevens op over:

- de aard en omvang (distributie) van zeer verschillende taalgroepen in het basis- en voortgezet onderwijs;
- de thuistaal- en schooltaalprofielen van deze taalgroepen;
- de vitaliteit van de talen van deze groepen;
- het belang van thuistaal als indicator van multiculturele schoolpopulaties.

Deze gegevens worden in de Hoofdstukken 4, 5, 6 en 8 besproken.

### 3.3 Onderzoekspopulatie

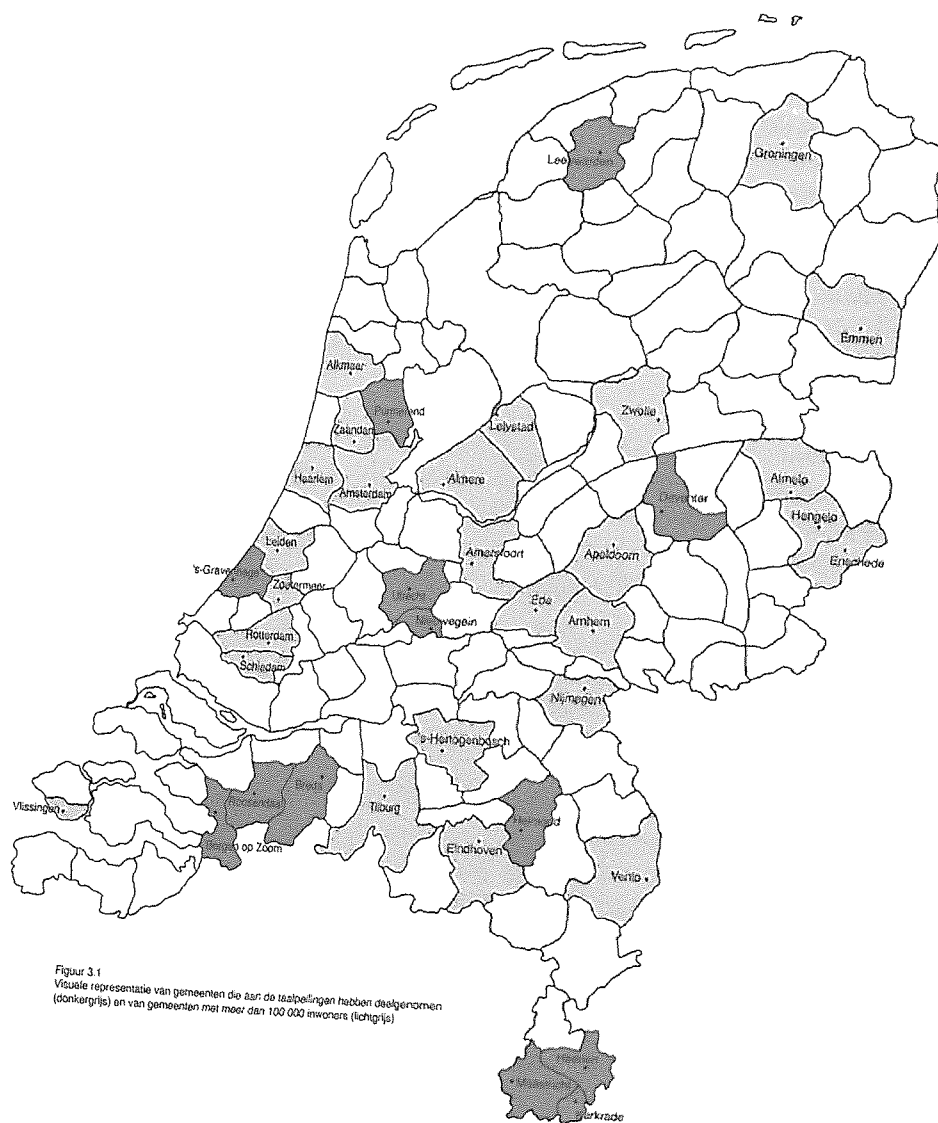
In de periode 1997-2000 zijn in 13 Nederlandse gemeenten soortgelijke taalpeilingen uitgevoerd, te weten 12 taalpeilingen in het basisonderwijs en 6 in het voortgezet onderwijs. Tabel 3.1 bevat een overzicht van het inwonertal, de leerlingenpopulatie, het leerlingensample en de dekking van de leerlingenpopulatie in elk van deze gemeenten in genoemde periode. De gegevens over sample en dekking zijn gebaseerd op het totaal aantal geanalyseerde leerlingformulieren per taalpeiling.

Nr	Basisonderwijs	Jaar van afname	Inwonertal*	Leerlingenpopulatie*	Leerlingensample	Populatie-dekking
1	Bergen op Zoom	1997	63.233	6.103	4.998	82%
2	Breda	2000	160.651	14.577	10.358	71%
3	Den Haag	1999	440.743	38.064	27.900	73%
4	Heerlen	1997	96.143	8.218	6.827	83%
5	Helmond	1999	79.340	8.102	7.634	94%
6	Kerkrade	1997	52.445	4.073	2.857	70%
7	Leeuwarden	1999	88.762	7.363	6.037	82%
8	Maastricht	2000	122.070	9.734	9.519	98%
9	Nieuwegein	1999	62.678	5.741	4.371	76%
10	Purmerend	1999	68.431	7.417	6.301	85%
11	Roosendaal	1999	74.069	7.427	6.398	86%
12	Utrecht	2000	233.667	17.598	10.517	60%
Totaal basisonderwijs			1.542.232	134.417	99.460	74%

Nr	Voortgezet onderwijs	Jaar van afname	Inwonertal*	Leerlingenpopulatie*	Leerlingensample	Populatie-dekking
1	Breda	2000	160.651	11.712	8.447	72%
2	Den Haag	1997	442.159	19.956	13.718	69%
3	Deventer	2000	83.956	5.267	3.051	58%
4	Helmond	2000	80.098	4.883	4.537	93%
5	Maastricht	2000	122.070	7.179	5.069	71%
6	Utrecht	2000	233.667	11.348	4.629	41%
Totaal voortgezet onderwijs			1.122.601	60.345	39.451	65%

**Tabel 3.1** Overzicht van uitgevoerde gemeentelijke taalpeilingen (1997-2000) en van de totale onderzoekspopulatie (\* bron: StatLine, [www.cbs.nl](http://www.cbs.nl))

Over elk van deze gemeentelijke taalpeilingen zijn in onderlinge samenwerking tussen Babylon (Tilburg) en Sardes (Utrecht) lokale rapportages opgesteld ten behoeve van de Dienst Onderwijs van genoemde gemeenten. Voorts is separaat een integrale publicatie ver-



Figuur 3.1  
 Visuele representatie van gemeenten die aan de verkiezingen hebben deelgenomen  
 (donkergrijze) en van gemeenten met meer dan 100.000 inwoners (lichtgrijs)

schenen over de uitkomsten van de twee omvangrijkste lokale taalpeilingen in het basis- en voortgezet onderwijs, beide in de gemeente Den Haag (zie Extra e.a. 2001a).

De totale onderzoekspopulatie in Tabel 3.1 bestaat uit 138.911 leerlingen, te weten 99.460 leerlingen in het basisonderwijs en 39.451 leerlingen in het voortgezet onderwijs. Bij de in totaal 13 betrokken gemeenten is zowel sprake van regionale spreiding als van variatie in omvang. Wat het eerste betreft: 4 gemeenten liggen in de Randstad, 4 in Noord-Brabant, 3 in Limburg en 2 in het Noord-Oosten van Nederland. Wat het tweede betreft: 2 gemeenten behoren tot de grootste vier van Nederland (Den Haag en Utrecht) en van de overige 11 gemeenten tellen er 3 méér en 8 minder dan 100.000 inwoners. In de meest Noordelijke en Zuidelijke gemeenten (Leeuwarden en Maastricht) is tevens de status van het Maastrichts en Fries onderzocht als exemplarisch voor autochtone stads- en streektalen met een relatief hoog prestige. Figuur 3.1 biedt een visuele representatie van gemeenten die aan de taalpeilingen hebben deelgenomen, van gemeenten met meer dan 100.000 inwoners en van overige gemeenten in Nederland. Met dit alles is uiteraard niet gezegd dat er sprake is van een 'representatief' sample voor Nederland. Wel is sprake van het eerste grootschalige onderzoek waarbij de distributie en vitaliteit van allochtone talen in Nederland stelselmatig wordt onderzocht. Voor de uitkomsten van vergelijkend onderzoek naar locatie-effecten (omvang en regio van gemeenten), sekse-effecten (jongens *vs.* meisjes), taaleffecten (autochtone *vs.* allochtone minderheidstalen) en criteriumeffecten (thuis taal *vs.* geboorteland) verwijzen we naar Hoofdstuk 6.

Tabel 3.2 biedt een overzicht van de verdeling naar sekse in de totale onderzoekspopulatie.

Sekse	Basisonderwijs		Voortgezet onderwijs	
Jongens	49.282	50%	19.616	50%
Meisjes	47.916	48%	19.000	48%
Niet ingevuld	2.262	2%	835	2%
Totaal	99.460	100%	39.451	100%

Tabel 3.2 Verdeling naar sekse

In beide deelpopulaties is het aantal gerapporteerde jongens groter dan het aantal gerapporteerde meisjes, hoewel de verschillen gering zijn. Bovendien is er in beide gevallen slechts sprake van een beperkt aantal leerlingen dat de vraag naar sekse niet ingevuld heeft. Tabel 3.3 geeft een overzicht van de verdeling van de leerlingen naar jaargroep/leerjaar.

Jaargroep/leerjaar	Basisonderwijs		Voortgezet onderwijs	
1	11.493	12%	9.251	23%
1/2	3.740	4%	-	-
2	10.861	11%	9.004	23%
2/3	117	-	-	-
3	11.979	12%	8.704	22%
3/4	475	-	-	-
4	11.380	11%	7.512	19%
4/5	301	-	-	-
5	11.445	12%	2.658	7%
5/6	791	1%	-	-
6	11.273	11%	1.207	3%
6/7	311	-	-	-
7	11.029	11%	-	-
7/8	566	1%	-	-
8	10.576	11%	-	-
Anders	809	1%	188	-
Niet ingevuld	2.314	2%	927	2%
Totaal	99.460	100%	39.451	100%

**Tabel 3.3** Verdeling naar jaargroep/leerjaar

De onderzoekspopulatie in het basisonderwijs is evenwichtig gespreid naar jaargroep. De onderzoekspopulatie in het voortgezet onderwijs is in de eerste vier leerjaren eveneens evenwichtig gespreid naar leerjaar. Aangezien de meeste schooltypen geen leerjaar 5 of 6 kennen, zijn deze leerjaren ook in afnemende mate vertegenwoordigd in de peiling.

Op de vraag naar schooltype geven de leerlingen in het voortgezet onderwijs verschillende typen antwoorden (zie Tabel 3.4). Behalve de gebruikelijke schooltypen (van ivbo tot vwo) konden leerlingen ook aangeven of ze in een brugklas zitten, in de basisvorming (leerjaar 1 of 2), of in een internationale schakelklas (voor de eerste opvang van allochtone zij-instromers). Daarnaast kwam een groot aantal combinaties van schooltypen voor. Hieruit zijn de leerlingen gefilterd die in leerjaar 1 zitten. Van hen kan met zekerheid worden gezegd dat zij brugklasleerlingen zijn. Als extra mogelijkheid vulden 14 leerlingen 'vrije school' in. Dit wil niet zeggen dat dit het totale aantal vrije-schoolleerlingen is. Veel leerlingen hebben naar alle waarschijnlijkheid één van de voorkeuzemogelijkheden op het formulier aangekruist. Tabel 3.5 geeft de verdeling van de leerlingen naar leeftijd weer.

Schooltype	Aantal	Percentage
vwo	7.871	20%
mavo	5.821	15%
brugklas/bavo	5.308	13%
havo	5.221	13%
vbo	3.400	9%
vmbo	2.757	7%
vso	1.852	5%
ivbo	1.670	4%
combinatie havo/vwo	1.155	3%
combinatie vbo/mavo	640	2%
isk	613	2%
combinatie mavo/havo	462	1%
combinatie ivbo/vbo	137	-
vrije school	14	-
vso/mlk	11	-
Anders	555	1%
Onbekend	1.964	5%
Totaal	39.451	100%

**Tabel 3.4** Verdeling naar schooltype van leerlingen in het voortgezet onderwijs

Leeftijd	Basisonderwijs		Leeftijd	Voortgezet onderwijs	
4 en jonger	10.183	10%	10	19	-
5	11.519	12%	11	289	1%
6	11.343	11%	12	5.337	14%
7	11.320	11%	13	7.970	20%
8	11.747	12%	14	8.165	21%
9	12.107	12%	15	7.462	19%
10	11.707	12%	16	5.309	13%
11	11.577	12%	17	2.771	7%
12	5.266	5%	18	827	2%
13 en ouder	1.033	1%	19 en ouder	186	-
Niet ingevuld	1.658	2%	Niet ingevuld	1.116	3%
Totaal	99.460	100%	Totaal	39.451	100%

**Tabel 3.5** Verdeling naar leeftijd

De onderzoekspopulatie in het basisonderwijs is evenwichtig gespreid naar leeftijd. In de leeftijdscategorieën van 12 en 13 jaar zijn de meeste leerlingen reeds doorgestroomd naar het voortgezet onderwijs. In het voortgezet onderwijs zijn de leeftijdscategorieën van 13-16 jaar eveneens evenwichtig gespreid naar leeftijd. Jongere leerlingen zijn er veel minder of nauwelijks en oudere leerlingen in afnemende mate, mede gelet op het feit dat de meeste schooltypen geen vijfde en/of zesde leerjaar kennen (zie ook Tabel 3.3).

In de Tabellen 3.6 en 3.7 wordt ten slotte een overzicht gegeven van de voornaamste geboortelanden van de leerlingen en hun ouders, uitgesplitst naar respondenten in het basisonderwijs.

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	89.505	90%	64.575	65%	64.387	65%
Turkije	1.158	1%	6.543	7%	6.102	6%
Suriname	1.145	1%	5.370	5%	5.574	6%
Marokko	1.128	1%	4.577	8%	7.108	7%
Antillen/Aruba	557	1%	1.277	1%	1.267	1%
Irak	359	-	435	-	399	-
Somalië	308	-	472	-	495	-
België	297	-	706	1%	774	1%
Duitsland	278	-	362	-	514	1%
Afghanistan	200	-	219	-	210	-
Groot-Brittannië	137	-	346	-	238	-
Bosnië	125	-	151	-	145	-
China/Hongkong	122	-	535	1%	536	1%
Indonesië	109	-	1.021	1%	836	1%
Pakistan	107	-	467	-	375	-
Iran	107	-	162	-	147	-
Spanje	106	-	215	-	205	-
Vietnam	106	-	365	-	363	-
Frankrijk	95	-	151	-	183	-
Colombia	84	-	63	-	129	-
Verenigde Staten	72	-	90	-	79	-
India	71	-	192	-	135	-
Oostenrijk	61	-	86	-	78	-
Italië	53	-	312	-	215	-
Sri Lanka	52	-	69	-	63	-
Polen	50	-	51	-	164	-
Ghana	46	-	222	-	218	-
Brazilië	42	-	24	-	61	-
Tunesië	42	-	199	-	120	-

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Portugal	41	-	169	-	183	-
Griekenland	41	-	146	-	103	-
Joegoslavië	40	-	100	-	109	-
Angola	37	-	43	-	52	-
Zaire	37	-	72	-	55	-
Egypte	35	-	278	-	90	-
Panama	35	-	37	-	52	-
Dominicaanse Rep.	34	-	57	-	81	-
Filippijnen	33	-	47	-	111	-
Thailand	31	-	22	-	49	-
Kroatië	27	-	44	-	37	-
Taiwan	27	-	31	-	31	-
Kenia	25	-	15	-	17	-
Overige landen	667	1%	1.404	1%	1.453	1%
Onbekend	1.828	2%	4.738	5%	5.917	6%
Totaal	99.460	100%	99.460	100%	99.460	100%

**Tabel 3.6** Verdeling naar geboorteland van ouders en leerlingen in het basisonderwijs

Het overgrote deel van de leerlingen in het basisonderwijs (90%) en de meerderheid van de ouders (beide 65%) is in Nederland geboren; 17 andere geboortelanden van leerlingen worden 100 keer of vaker door hen genoemd en er is een grote verscheidenheid aan overige geboortelanden.

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	34.279	87%	27.839	71%	27.891	71%
Marokko	918	2%	2.344	6%	2.313	6%
Turkije	711	2%	2.066	5%	2.030	5%
Suriname	541	1%	2.110	5%	2.079	5%
Antillen/Aruba	247	1%	414	1%	393	1%
Duitsland	163	-	181	-	210	1%
België	139	-	189	-	287	1%
Somalië	136	-	138	-	135	-
Afghanistan	119	-	120	-	118	-
China/Hongkong	113	-	300	1%	300	1%
Irak	85	-	96	-	99	-
Iran	78	-	86	-	80	-
Indonesië	74	-	828	2%	679	2%



Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Groot Brittannië	69	-	156	-	106	-
Bosnië	65	-	61	-	66	-
Sri Lanka	65	-	22	-	22	-
Pakistan	63	-	159	-	183	-
Colombia	57	-	43	-	34	-
Vietnam	55	-	82	-	87	-
Ghana	43	-	50	-	45	-
Joegoslavië	39	-	63	-	66	-
Thailand	37	-	22	-	23	-
Polen	35	-	49	-	75	-
Angola	35	-	33	-	36	-
India	35	-	54	-	65	-
Frankrijk	34	-	69	-	78	-
Verenigde Staten	34	-	37	-	32	-
Spanje	31	-	84	-	67	-
Italië	26	-	83	-	56	-
Azerbedjan	25	-	24	-	22	-
Portugal	24	-	49	-	56	-
Brazilië	23	-	25	-	32	-
Filippijnen	23	-	29	-	28	-
Zaire	22	-	29	-	23	-
Dominicaanse Rep.	17	-	21	-	20	-
Zuid-Afrika	17	-	13	-	19	-
Overige landen	526	1%	738	2%	765	2%
Onbekend	448	1%	745	2%	831	2%
Totaal	39.451	100%	39.451	100%	39.451	100%

**Tabel 3.7** Verdeling naar geboorteland van ouders en leerlingen in het voortgezet onderwijs

Vergeleken met de uitkomsten van Tabel 3.6 is het aandeel van leerlingen in het voortgezet onderwijs en van hun ouders met Nederland als geboorteland in Tabel 3.7 respectievelijk lager en hoger (87% *vs.* 71%). Vooral aan de top van de lijst met overige geboortelanden komen in de Tabellen 3.6 en 3.7 dezelfde landen voor.

## 4 Distributie van allochtone thuistalen

Een eerste belangrijke uitkomst van de uitgevoerde taalpeilingen in 13 gemeenten is dat bij 31.548 van de 99.460 leerlingen in het basisonderwijs (32%) en bij 11.178 van de 39.451 leerlingen in het voortgezet onderwijs (28%) thuis één of meer allochtone talen worden gebruikt naast of in plaats van Nederlands (zie ook Hoofdstuk 3, Tabel 3.1). In dit hoofdstuk wordt achtereenvolgens een beeld geschetst van de aard en rangordening van de door leerlingen genoemde thuistalen (paragraaf 4.1) en van de (her)codering en classificatie van deze talen (paragraaf 4.2).

### 4.1 Aard en rangordening van talen

De antwoorden van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs op de gestelde vragen over talen thuis kunnen in drie categorieën worden ondergebracht. Tabel 4.1 geeft een overzicht van deze categorieën, alsmede van het totaal aantal *types* (verschillende vermeldingen) en *tokens* (totaal van vermeldingen) per categorie.

Antwoordcategorieën	N types	Percentage	N tokens	Percentage
1 Verwijzingen naar talen of talen/landen	96	66%	49.022	96%
2 Verwijzingen naar landen	18	13%	1.727	3%
3 Overige/onbekende verwijzingen	30	22%	58	–
Totaal	144	100%	50.807	100%

Tabel 4.1 Antwoordcategorieën van leerlingen in termen van types en tokens

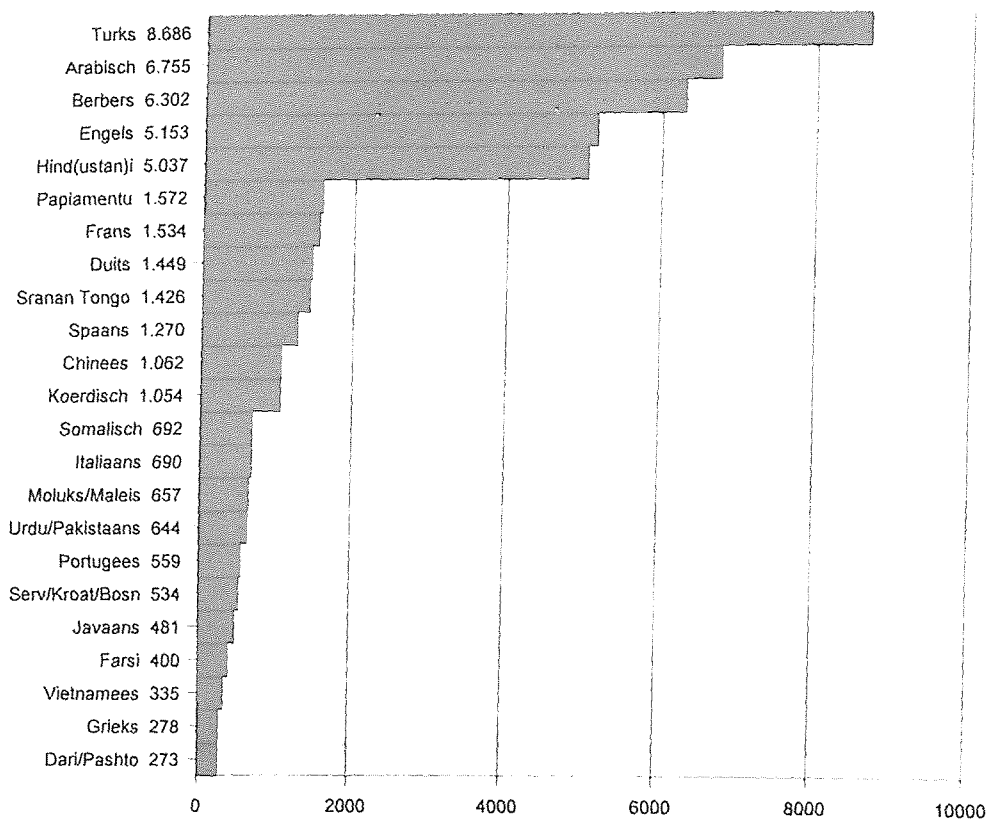
Tabel 4.1 laat zien dat het oplossend vermogen van de vragen naar talen groot is. Slechts 3% van alle tokens bestaat uit niet tot talen herleidbare verwijzingen naar landen of uit overige/onbekende verwijzingen. Tabel 4.2 bevat een dalende frequentielijst van door leerlingen genoemde talen (inclusief landen die redelijkerwijs tot talen kunnen worden herleid). Voor de (her)codering van de antwoorden van leerlingen in deze lijst wordt verwezen naar paragraaf 4.2.

Nr	Taal	Frequentie	Nr	Taal	Frequentie
1	Turks	8.686	36	Thais	57
2	Arabisch	6.755	37	Macedonisch	51
3	Berbers	6.302	38	Tagalog/Filippijns	51
4	Engels	5.153	39	Roemeens	46
5	Hind(ustan)i	5.037	40	Tamil	45
6	Papiamentu	1.572	41	Kaapverdiaans	38
7	Frans	1.534	42	Afrikaans	36
8	Duits	1.449	43	Deens	34
9	Sranan Tongo	1.426	44	Hongaars	34
10	Spaans	1.270	45	Gallicisch	32
11	Chinees	1.062	46	Lingala	29
12	Koerdisch	1.054	47	Aramees/Assyrisch	27
13	Somalisch	692	48	Guyanees	26
14	Italiaans	690	49	Maltees	26
15	Moluks/Maleis	657	50	Japans	25
16	Urdu/Pakistaans	644	51	Zweeds	22
17	Portugees	559	52	Swahili	21
18	Servisch/Kroat./Bosn.	534	53	Amharisch/Ethiopisch	19
19	Javaans	481	54	Bulgaars	18
20	Farsi	400	55	Zaza(ans)	15
21	Vietnamees	335	56	Catalaans	14
22	Grieks	278	57	Noors	14
23	Dari/Pashto	273	58	Fins	13
24	Akan/Twi/Ghanees	190	59	Bengaals	10
25	Pools	179	60	Syrisch/Turoyo	10
26	Bahasa/Indonesisch	162	61	Azeri/Azerbeidjaans	9
27	Russisch	144	62	Koreaans	9
28	Romanes/Sinti	123	63	Lets	7
29	Punjabi	120	64	Oekraïens	7
30	Tigrinees/Eritrees	95	65	Schots	7
31	Hebreeuws/Ivriet	81	66	Georgisch	6
32	Armeens	73	67	Gujarati	6
33	Albanees	63	68	Iers	6
34	Khmer/Cambodjaans	58	69	IJslands	6
35	Tsjechisch	58	70	Luxemburgs	6

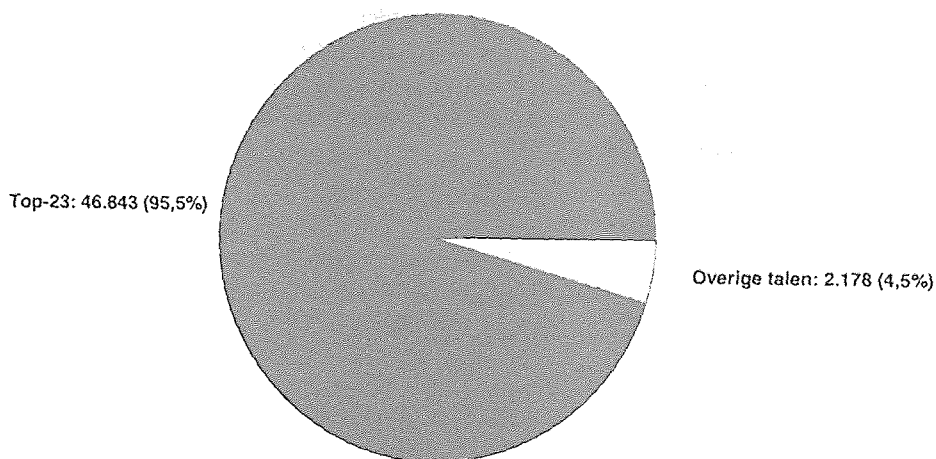
Nr	Taal	Frequentie	Nr	Taal	Frequentie
71	Hmong	5	86	Dinka	1
72	Mongools	5	87	Gikyu	1
73	Slowaaks	5	88	Hausa	1
74	Litouws	3	89	Ivatan	1
75	Oezbeeks	3	90	Jamaicaans	1
76	Sloveens	3	91	Mina	1
77	Bulu/Kameroens	2	92	Nuniali	1
78	Krio	2	93	Saramaccaans	1
79	Laz(isch)	2	94	Tsjetsjeens	1
80	Malen(i)ke	2	95	Wolof/Singalees	1
81	Mauritiaans	2	96	Welsh	1
82	Nepalees	2			
83	Zulu	2			
84	Balinees	1			
85	Bambara	1			
Totaal tokens					49.022

**Tabel 4.2** Dalende frequentielijst van verwijzingen naar talen of talen/landen

Tabel 4.2 laat zien dat een klein aantal allochtone talen relatief frequent wordt genoemd en een groot aantal allochtone talen relatief infrequent. In de totale lijst van 96 talen worden 23 talen vaker dan 200 maal genoemd en 13 talen slechts éénmaal. Figuur 4.1 biedt een proportioneel beeld van deze 23 meest frequent genoemde thuistalen, Figuur 4.2 van het aandeel van deze talen op het totaal aantal genoemde thuistalen. Van de 23 talen hebben er 7 de status van nationale talen van de Europese Unie, de overige talen zijn overwegend van Aziatische of Afrikaanse herkomst. Voor een uitvoerige bespreking van de status en het gebruik van een groot aantal van deze 23 talen in Nederland (alsmede van Romanes) wordt verwezen naar Extra & De Ruiter (2001).



Figuur 4.1 Overzicht van de 23 meest frequent genoemde allochtone thuishalen door leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs in 13 gemeenten in Nederland



Figuur 4.2 Aandeel van de 23 meest genoemde allochtone thuishalen op het totaal aantal vermeldingen van allochtone thuishalen

Tabel 4.3 biedt een overzicht van de top-25 van wereldtalen volgens *The Ethnologue* ([www.sil.org/ethnologue](http://www.sil.org/ethnologue)) en van de vertegenwoordiging daarvan in Figuur 4.1.

Nr	Taal	Sprekers (in miljoenen)	Primair land
1	Chinees-Mandarijn *	1000	China
2	Engels *	1000	Groot-Brittannië
3	Hindi * + Urdu *	900	India
4	Spaans *	450	Spanje
5	Russisch	320	Rusland
6	Arabisch *	250	Egypte
7	Bengali	250	Bangladesh
8	Portugees *	200	Portugal
9	Maleis * + Indonesisch	160	Indonesië
10	Japans	130	Japan
11	Duits *	125	Duitsland
12	Frans *	125	Frankrijk
13	Thais + Laotiaans	90	Thailand
14	Punjabi	85	Pakistan
15	Chinees-Wu *	85	China
16	Javaans *	80	Indonesië
17	Marathi	80	India
18	Koreaans	75	Korea
19	Vietnamees *	75	Vietnam
20	Italiaans *	70	Italië
21	Tamil	70	India
22	Telugu	70	India
23	Chinees-Kantonees *	70	China
24	Bhojpuri-Maithili	60	India
25	Turks *	60	Turkije

Tabel 4.3 Top-25 van wereldtalen en vertegenwoordiging daarvan (\*) in Figuur 4.1

Van de top-25 van wereldtalen zijn er 14 vertegenwoordigd in de top-23 van allochtone thuistalen in Nederland. De talen van China in de wereldtop-25 zijn in de top-23 van Nederland niet uitgesplitst.

In Tabel 4.4 vindt een uitsplitsing plaats naar basis- en voortgezet onderwijs van de eerder in Tabel 4.2 geboden informatie over de top-23 van talen (n totaal >200).

Nr	Taal	Totaal BO/VO	Totaal BO	Rangorde BO	Totaal VO	Rangorde VO
1	Turks	8.686	6.583	1	2.103	1
2	Arabisch	6.755	5.029	2	1.726	3
3	Berbers	6.302	4.660	3	1.642	4
4	Engels	5.153	3.104	5	2.049	2
5	Hind(ustan)i	5.037	3.564	4	1.473	5
6	Papiamentu	1.572	1.164	6	408	10
7	Frans	1.534	884	7	650	7
8	Duits	1.449	804	9	645	8
9	Sranan Tongo	1.426	701	11	725	6
10	Spaans	1.270	833	8	437	9
11	Chinees	1.062	713	10	349	12
12	Koerdisch	1.054	657	12	397	11
13	Somalisch	692	523	13	169	19
14	Italiaans	690	510	14	180	18
15	Moluks/Maleis	657	314	18	343	13
16	Urdu/Pakistaans	644	445	15	199	16
17	Portugees	559	403	16	156	20
18	Servisch/Kroat./Bosn.	534	349	17	185	17
19	Javaans	481	232	21	249	14
20	Farsi	400	244	20	156	21
21	Vietnamees	335	253	19	82	23
22	Grieks	278	223	22	249	15
23	Dari/Pashto	273	178	23	95	22

**Tabel 4.4** Dalende frequentielijst van verwijzingen naar de top-23 van thuistalen (n totaal >200), mede uitgesplitst naar leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs

De rangcorrelatie tussen de talenlijst voor basis- en voortgezet onderwijs is 0,895 (Spearman's Rho; significant op ,01 niveau) en dus zeer hoog. In de top-12 van beide lijsten komen dezelfde talen voor, al is hun rangnummer voor bijna alle talen verschillend.

Tabel 4.5 bevat een overzicht van de types en tokens van de tweede antwoordcategorie van de leerlingen, te weten verwijzingen naar (eigenschappen van) landen die niet tot talen kunnen worden herleid.

Verwijzingen naar landen		Frequentie	Verwijzing naar landen		Frequentie
1	Surinaams	869	10	Nigeriaans	7
2	Marokkaans	485	11	Keniaans	6
3	Indisch/Indiaas	108	12	Canadees	4
4	Iraaks/Irakees	108	13	Sierra-Leonees	3
5	Belgisch	53	14	Tanzaniaans	2
6	Srilankees	31	15	Burundees	1
7	Kongolees/Zairees	20	16	Malisch	1
8	Kosovaars	18	17	Soelawesi	1
9	Rwandeas	9	18	Zambiaans	1
Totaal tokens					1.727

**Tabel 4.5** Dalende frequentielijst van verwijzingen naar landen

Het is een opmerkelijk gegeven dat in deze lijst een aantal verwijzingen naar landen figureren ondanks voorgedrukte antwoordcategorieën in de vragenlijsten (zie Bijlagen 1.1 en 2.1) in termen van talen, in het bijzonder:

- ‘Surinaams’ *vs.* ‘Hind(ustan)i’ of ‘Sranan Tongo’;
- ‘Marokkaans’ *vs.* ‘Arabisch’ of ‘Berbers’.

Interessant is de vraag of oudere leerlingen desgevraagd vaker verwijzen naar talen in plaats van naar landen dan jongere leerlingen, gelet op een veronderstelde toename van het meta-linguïstisch bewustzijn van meertaligheid. Deze veronderstelling wordt getoetst voor genoemde verwijzingen naar ‘Surinaams’ en ‘Marokkaans’. De aanduiding ‘Marokkaans’ als taalverwijzing komt in Nederland veel meer voor dan in Marokko. Daar lijkt men zich meer bewust van de diversiteit van Marokkaanse talen en specificeert men of het om Berbers of Arabisch gaat, vaak ook nog om welke variant van het Berbers of Arabisch (zie Boumans 2002). De Tabellen 4.6 en 4.7 bevatten leeftijds specifieke informatie over de uitkomsten van deze analyse. De totalen in beide tabellen zijn lager dan die in Tabel 4.2, omdat nu alleen leerlingen van 4 t/m 17 jaar zijn opgenomen en geen jongere of oudere leerlingen, en evenmin leerlingen die hun leeftijd niet hebben gespecificeerd.

Allereerst kan worden vastgesteld dat de meeste leerlingen in alle leeftijdsgroepen naar Arabisch of Berbers verwijzen en relatief weinig naar ‘Marokkaans’. De jongste en oudste leerlingen verwijzen vaker naar Arabisch dan naar Berbers, de overige leerlingen vaker naar Berbers dan naar Arabisch. De proportionele verwijzing naar ‘Marokkaans’ vertoont een gestaag dalende leeftijdslijn van 5,5% bij de 4/5 jarigen naar 0,6% bij de 16/17 jarigen. Tabel 4.7 bevat soortgelijke informatie over ‘Surinaamse’ verwijzingen.



Leeftijdsgroep	Totaal	'Marokkaans'		Arabisch		Berbers	
4/5	1.872	103	5,5%	913	48,8%	856	45,7%
6/7	2.077	109	5,2%	1.073	51,7%	895	43,1%
8/9	2.380	110	4,6%	1.109	46,6%	1.161	48,8%
10/11	2.508	99	3,9%	1.171	46,7%	1.238	49,4%
12/13	1.789	28	1,6%	848	47,4%	913	51,0%
14/15	1.429	26	1,8%	718	50,2%	685	47,9%
16/17	780	5	0,6%	398	51,0%	377	48,3%
Totaal	12.835	480	3,7%	6.230	48,5%	6.125	47,7%

Tabel 4.6 Leeftijdsspecifieke verwijzing naar 'Marokkaans', Arabisch en Berbers

Leeftijdsgroep	Totaal	'Surinaams'		Hind(ustan)i		Sranan Tongo	
4/5	523	60	11,5%	407	77,8%	56	10,7%
6/7	784	119	15,2%	576	73,5%	89	11,4%
8/9	1.153	227	19,7%	761	66,0%	165	14,3%
10/11	1.322	194	14,7%	844	63,8%	284	21,5%
12/13	983	138	14,0%	613	62,4%	232	23,6%
14/15	976	79	8,1%	594	60,9%	303	31,0%
16/17	514	24	4,7%	298	58,0%	192	37,4%
Totaal	6.255	841	13,4%	4.093	65,4%	1.321	21,1%

Tabel 4.7 Leeftijdsspecifieke verwijzing naar 'Surinaams', Hind(ustan)i en Sranan Tongo

In alle leeftijdscategorieën wordt overwegend verwezen naar Hind(ustan)i. De proportionele verwijzing naar 'Surinaams' vertoont een sterk dalende leeftijdslijn van 19,7% bij de 8/9 jarigen naar 4,7% bij de 16/17 jarigen.

Tabel 4.8 bevat ten slotte een overzicht van de types en tokens van de derde antwoordcategorie van de leerlingen, te weten overige/onbekende verwijzingen. Deze derde antwoordcategorie is zeer beperkt van omvang, gelet op het grote aantal unica (23 van de 30 verwijzingen).

Overige/onbekende verwijzingen		Frequentie	Overige/onbekende verwijzingen		Frequentie
1	Angolama	13	16	Kurtoe	1
2	Creools/Pidgin	10	17	Memon	1
3	Patwari	4	18	Monkko	1
4	Beegels	2	19	Mordingo	1
5	Kaarts	2	20	Mwangza	1
6	Papua	2	21	Nigri	1
7	Taki Taki	2	22	Petisch	1
8	Allagaskaans	1	23	Poligrem	1
9	Crayo	1	24	P-Taal	1
10	Elkeri	1	25	Rilla	1
11	Helzefuw	1	26	Slavisch	1
12	Hutu	1	27	Slouh	1
13	Indiaans	1	28	St. Vincents	1
14	Iyak	1	29	Tiahinaans	1
15	Kinyarwa	1	30	Wanazon	1
Totaal tokens					58

Tabel 4.8 Dalende frequentielijst van overige/onbekende verwijzingen

## 4.2 Codering en classificatie van talen

In dit overzicht wordt een beknopte beschrijving gegeven van de getraceerde 96 talen in de uitgevoerde taalpeilingen in het basis- en voortgezet onderwijs. De lijst is alfabetisch geordend en bevat de gecodeerde verwijzingen van leerlingen naar talen dan wel naar talen/landen (in het tweede geval staan verwijzingen naar talen steeds voorop). Waar van toepassing, zijn alternatieve verwijzingen van leerlingen zelf steeds tussen haakjes opgenomen (*ook: xxx*). Per taal wordt informatie gegeven over het geschatte aantal sprekers, over de geografische verspreiding en over de classificatie (indeling in taalfamilie en bijbehorende vertakkingen). Bovendien worden er enkele relevante feiten over de taal opgesomd (bijvoorbeeld of het een nationale taal is, of de taal prestige geniet onder de sprekers). De informatie is grotendeels ontleend aan het databestand van *Ethnologue* ([www.sil.org/ethnologue](http://www.sil.org/ethnologue); zie Grimes 1996), maar daarnaast ook aan andere literatuur over classificaties van talen (in het bijzonder Dalby 1999/2000, Campbell 2000, Crystal 1997 en Giacalone Ramat & Ramat 1998). Voor de Nederlandstalige verwijzingen naar talen is nuttig gebruik gemaakt van Stoks & Van der Meer (1998).

- 1 **Afrikaans** (ook: Zuid-Afrikaans)
 

Aantal: 6,2 miljoen in Zuid-Afrika (waarvan 1 miljoen tweetalig Afrikaans-Engels), 146.000 in Namibië. Wereldwijd 6,4 miljoen. 4 miljoen inwoners van Zuid-Afrika gebruiken Afrikaans als tweede of derde taal.

Classificatie: Indo-Europees, Germaans, West, Continentaal.

Feiten: Een van de 11 officiële talen van Zuid-Afrika. Ontstaan uit het Hollands zoals dat gesproken werd door 17e-eeuwse kolonisten, met lexicale en syntactische ontleningen uit het Maleis (via uit Java afkomstige Kaap-Maleizen), Bantu-talen, Portugees en andere Europese talen.
- 2 **Akan/Twi/Ghanees** (ook: Tongo Ghana)
 

Aantal: 7 miljoen in Ghana (44% van de bevolking).

Classificatie: Niger-Congo, Atlantisch-Congo, Volta-Congo, Kwa.

Feiten: Verschillende dialecten zijn grotendeels onderling verstaanbaar. De Asante noemen hun taal 'Twi'. Officiële taal, gebruikt in het onderwijs tot op universitair niveau en in literatuur. 30% tot 60% van de bevolking is alfabeet.
- 3 **Albanees** (ook: Tosk)
 

Aantal: 3 miljoen in Albanië (98% van de bevolking). Buiten Albanië nog gesproken in Turkije en de Oekraïne. Grote groep Albanees-sprekenden in Duitsland.

Classificatie: Indo-Europees, Albanees, Tosk.

Feiten: Na 1945 werd het Tosk-Albanees officieel uitgeroepen tot het dialect dat ten grondslag ligt aan Standaard-Albanees. Wordt gebruikt als taal op scholen in Albanië. Wordt beschouwd als een andere taal dan het Gheg-Albanees.
- 4 **Amharisch/Ethiopisch** (ook: Amharic)
 

Aantal: 15 miljoen in Ethiopië. Wereldwijd ongeveer 20 miljoen moedertaalsprekers (naar schatting 23 miljoen sprekers inclusief tweede-taalsprekers).

Classificatie: Afro-Aziatisch, Semitisch, Zuid, Ethiopisch.

Feiten: Nationale taal van Ethiopië. Wordt gebruikt bij overheid, media, bedrijfsleven en onderwijs. Veel literatuur geschreven in het Amharisch. Ongeveer 25% tot 50% van de bevolking in Ethiopië is gealfabetiseerd.
- 5 **Arabisch** (ook: Algerijns, Arabisch-Irakees, Egyptisch, Egyptisch-Arabisch, Jemenitisch, Libanees, Libisch, Marokkaans-Arabisch, Soedanees, Tunesisch)
 

Aantal: Er zijn geen moedertaalsprekers van het Standaard-Arabisch, de officiële taal van overheid en media. Per regio zijn er echter varianten te onderscheiden die niet per definitie onderling verstaanbaar zijn. In Nederland komen in ieder geval de volgende varianten voor:  
*Marokkaans-Arabisch*: 18,8 miljoen in Marokko (65% van de bevolking, met daarnaast nog ongeveer 20% die Arabisch als tweede taal spreekt),

meer dan 600.000 in Frankrijk, meer dan 250.000 in Nederland. Wereldwijd 19 miljoen.

*Egyptisch-Arabisch*: 40,6 miljoen in Egypte, 1 miljoen in Libië. Wereldwijd 42,5 miljoen.

*Tunesisch-Arabisch*: 9 miljoen in Tunesië (98% van de bevolking), 213.000 in Frankrijk, 6000 in Nederland. Wereldwijd 9,3 miljoen.

*Iraaks-Arabisch/Mesopotamisch-Arabisch*: 11,5 miljoen in Irak, 1,8 miljoen in Syrië, 1,2 miljoen in Iran. Wereldwijd 15,1 miljoen.

Classificatie: Afro-Aziatisch, Semitisch, Centraal, Arabisch.

Feiten: Standaard-Arabisch wordt gebruikt in het onderwijs, in de media, bij officiële gelegenheden, in alle schriftelijke materialen en in onderlinge communicatie tussen Arabofone landen. Standaard-Arabisch bevat elementen van het Klassiek-Arabisch uit de Koran.

De regionale variëteiten zijn veelal gebaseerd op een stadsdialect, zoals het Egyptisch-Arabisch op dat van Caïro en het Iraaks-Arabisch op dat van Bagdad. Egyptisch-Arabisch wordt overigens gebruikt als voertaal in niet-geschreven media in en buiten Egypte. De in Nederland te ontvangen zender MBC zendt uit in het Egyptisch-Arabisch.

#### 6 **Aramees/Assyrisch** (ook: Assurian)

Aantal: 30.000 sprekers in Irak. Wereldwijd in de diaspora 210.000 of meer.

Classificatie: Afro-Aziatisch, Semitisch, Centraal, Aramees.

Feiten: Standaard-literair Assyrisch is gebaseerd op het prestigieuze dialect van Urmi. Meeste sprekers behoren tot de Nestoriaanse Christenen, maar er zijn ook andere denominaties. Er worden wereldwijd radio-uitzendingen in het Aramees verzorgd.

#### 7 **Armeens** (ook: Armenisch)

Aantal: 3,1 miljoen in Armenië, 448.000 in Georgië, 532.000 in Rusland, 1,1 miljoen in de VS. Wereldwijd ongeveer 6,8 miljoen.

Classificatie: Indo-Europees, Armeens.

Feiten: Alle dialecten in de verschillende landen zijn onderling verstaanbaar. Er bestaat een apart Armeens alfabet. Nationale taal van Armenië. Ongeveer 30% van de Armeniërs in Armenië spreekt Russisch als tweede taal.

#### 8 **Azeri/Azerbeidjaans** (ook: Azerbeidjaans, Azers)

Aantal: 6,1 miljoen in Azerbaycan (98% van de bevolking), 308.000 in Georgië, 336.000 in Rusland. Wereldwijd 7 miljoen.

Classificatie: Altaïsch, Turks, Zuid.

Feiten: Nationale taal van Azerbaycan. Azeri wordt gebruikt in onderwijs, publicaties en media. Slechts kleine dialectverschillen. Latijns schrift is het officiële systeem, maar Cyrillisch wordt ook nog veel gebruikt. Er bestaan grammatica's en woordenboeken. Azeri wordt op veel Russische scholen in Azerbaycan als tweede taal onderwezen.

- 9 **Bahasa/Indonesisch** (ook: Bahasa Indonesia)  
Aantal: Wereldwijd 17 miljoen tot 30 miljoen moedertaalsprekers; meer dan 140 miljoen tweede-taalsprekers, met variatie in mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden.  
Classificatie: Austronesisch, Malayo-Polynesisch, Westers Malayo-Polynesisch, Soendisch.  
Feiten: Het Indonesisch is gebaseerd op het Riau-Maleis van Noord-Oost Sumatra. Er zijn regionale varianten. Meer dan 80% van de taal is verwant aan het Standaard-Maleis. Nationale taal. Romaans en Arabisch schrift.
  
- 10 **Balinees** (ook: Balisch)  
Aantal: Geen gegevens beschikbaar.  
Classificatie: Austronesisch, Malayo-Polynesisch, Westelijk Malayo-Polynesisch, Sundisch en Bali-Sasak.  
Feiten: Balinees bestaat uit 2 onderscheiden variëteiten, te weten Hoog en Laag Balinees. De hoge variëteit wordt gebruikt in de religie. Het aantal sprekers dat de hoge variëteit begrijpt neemt af.
  
- 11 **Bambara** (ook: Bamanakan)  
Aantal: 2,7 miljoen sprekers in Mali. Ook gesproken in omliggende landen, met name in Burkina Faso en Ivoorkust.  
Classificatie: Niger-Congo, Mande, West.  
Feiten: Er bestaan veel lokale dialecten van het Standaard-Bambara dat sterk beïnvloed is door het Maninka (zie aldaar). Bambara is de nationale taal van Mali en wordt gebruikt in het onderwijs en in de media.
  
- 12 **Bengaals** (ook: Bengali, Bangladesh)  
Aantal: 100 miljoen in Bangladesh (98% van de bevolking), 68 miljoen in India, 70.000 in de Verenigde Arabische Emiraten, 15.000 in Saudi-Arabië. Wereldwijd 189 miljoen (196 miljoen inclusief tweede-taalsprekers).  
Classificatie: Indo-Europees, Indo-Iraans, Indo-Arisch, Oost.  
Feiten: Nationale taal van Bangladesh. Wordt gebruikt als schooltaal. Heeft eigen schrift.
  
- 13 **Berbers** (ook: Berber, Soes, Sous, Taselhit)  
Aantal: In feite een verzamelnaam voor verschillende Berbertalen, in het bijzonder Tarifit, Tashelhit en Tamazight in Marokko. Het totale aantal Berberssprekenden in Marokko wordt op 5,7 miljoen geschat.  
*Tarifit* of *Rijberbers*: 1,5 miljoen in Marokko. Wereldwijd 2 miljoen.  
*Tashelhit*: 2,3 miljoen in Marokko. Wereldwijd 3 miljoen.  
*Tamazight*: 1,9 miljoen in Marokko. Wereldwijd 3 miljoen.  
Classificatie: *Tarifit*: Afro-Aziatisch, Berber, Noord.  
*Tashelhit* en *Tamazight*: Afro-Aziatisch, Berber, Noord, Atlas.  
Feiten: *Tarifit*: 'Rifia' is de Arabische naam voor deze taal; de sprekers worden 'Rifi' of 'Ruafa' genoemd. Wordt gesproken in het Rif-gebied.

*Tasbelhit*: wordt gesproken in Marokko (Atlas-gebergte) en in Algerije. De meeste mannen zijn tweetalig Berbers/Arabisch; de meeste vrouwen spreken geen Arabisch.

*Tamazight*: gesproken in de Centrale Atlas (Marokko) en in Algerije. 'Tamazight' is de naam van de taal; de sprekers worden Berbers genoemd. 40% is eentalig.

**14 Bulgaars**

Aantal: 8 miljoen in Bulgarije (85% van de bevolking), 250.000 in de Oekraïne, 270.000 in Turkije, 361.000 in Moldavië. Wereldwijd ongeveer 9 miljoen.  
Classificatie: Indo-Europees, Balto-Slavisch, Slavisch, Zuid-Oost.  
Feiten: Nationale taal van Bulgarije.

**15 Bulu/Kameroens** (ook: Kameroenees, Kameroens dorps taal)

Aantal: Geen gegevens beschikbaar.  
Classificatie: Niger-Congo, Atlantisch-Congo, Volta-Congo, Bantoïde.  
Feiten: Vroeger gebruikt in onderwijs, religie en handel, maar tegenwoordig vindt er in deze domeinen een afname van het gebruik van Bulu plaats. Geletterdheidspercentage in eerste taal 1-5 % en in tweede taal 5- 15%.

**16 Catalaans**

Aantal: 6,5 miljoen moedertaalsprekers, 5 miljoen tweede- of derde-taalsprekers in Spanje. Wereldwijd 6,5 miljoen of meer; met inbegrip van tweede-taalsprekers 10 miljoen sprekers.  
Classificatie: Indo-Europees, Italiaans, Romaans, Ibero-Romanees, Oost-Iberisch.  
Feiten: De standaardvariëteit is een literair samengestelde taal, gebaseerd op verschillende dialecten en heeft geen moedertaalsprekers. Tweetaligheid in het Spaans, Frans, Italiaans, Sardisch, Occitaans. Alle domeinen en leeftijden. Officiële taal. Woordenboek en grammatica beschikbaar. Geletterdheidspercentage in eerste taal 60% en in tweede taal 96%. De relatief hoge geletterdheid in het Catalaans (60%) is van recente datum.

**17 Chinees** (ook: Cantonees, Chinees dialect, Ha(k)ka, Hong Kong, Kantonees, Mandarijn(s), Taiwanese)

Verzamelnaam voor verschillende Chinese talen zoals Hakka, Min Nan, Mandarijn en Kantonees.

Aantal: *Hakka*: 26 miljoen op het Chinese vasteland (2,5% van de bevolking), 2 miljoen in Taiwan, 1 miljoen in Maleisië, 640.000 in Indonesië, 6000 in Suriname. Wereldwijd 34 miljoen.

*Mandarijn*: 836 miljoen in China (70% van de bevolking) inclusief 8,6 miljoen Hui (moslim-bevolking in China). Wereldwijd 885 miljoen.

*Min Nan*: 25 miljoen in China (2,5% van de bevolking), 14 miljoen in Taiwan, 2 miljoen in Maleisië, 1,2 miljoen in Singapore, 1 miljoen in Thailand, 700.000 in Indonesië, 540.000 in Hong Kong. Wereldwijd 49 miljoen.

*Kantonees* (Yue): 46 miljoen op het Chinese vasteland (4,5% van de bevolking), 5,2 miljoen in Hong Kong, 750.000 in Maleisië, 180.000 in Indonesië, 70.000 in Nederland. Wereldwijd 66 miljoen.

Classificatie: Sino-Tibetaans, Chinees.

Feiten: *Hakka*: wordt op veel plaatsen in China gesproken in afwisseling met andere talen.

*Mandarijn*: wordt als vak op school gegeven.

*Min Nan* is wat prestige en geografische verspreiding betreft de belangrijkste taalvariëteit van de Min-talen.

Veel specifiek *Kantonees* karakters worden ook buiten China in het schriftstelsel van Chinezen gebruikt.

18 **Dari/Pashto** (ook: Afghaans, Afghans, Dary, Derhi, Deric, Pashtou, Pushto)

Aantal: Dari 5,6 miljoen in Afghanistan (ongeveer 25% van de bevolking), meer dan 1 miljoen in Pakistan; wereldwijd meer dan 7 miljoen. Pashto 8 miljoen in Afghanistan (ongeveer 50% van de bevolking), wereldwijd meer dan 8 miljoen. Met 'Afghaans' wordt naar één van beide nauw verwante talen verwezen.

Classificatie: Indo-Europees, Indo-Iraans, West (Dari) en Oost (Pashto).

Feiten: Dari is de nationale taal van Afghanistan. Vanaf de jaren '30 doet de Afghaanse overheid pogingen om Pashto te standaardiseren. Zowel Dari als Pashto zijn officieel onderwezen schooltalen. Er zijn radio-uitzendingen in beide talen die een standaarduitspraak propageren, gebaseerd op traditionele literaire taal. De formele stijl van Dari lijkt sterk op Farsi in Iran, de informele stijl vertoont kenmerken van Tajiki in Tajikistan. Dari wordt geschreven in Arabisch alfabet.

19 **Deens**

Aantal: 5 miljoen in Denemarken, 8000 in Groenland, 200.000 in de VS, 50.000 in Duitsland, 30.000 in Canada, 12.000 in Noorwegen. Wereldwijd 5,3 miljoen.

Classificatie: Indo-Europees, Germaans, Noord, Oost-Scandinavisch.

Feiten: Nationale taal van Denemarken. Verwant met Noorse Riksmål.

20 **Dinka**

Aantal: Totaal meer dan 2 miljoen Dinka-sprekers.

Classificatie: Nilo-Sahara, Oost-Soedanisch, Nilotisch, West.

Feiten: Wordt gesproken in Soedan, langs de oevers van de Nijl. Enige mate van onderwijs met Dinka als instructietaal.

21 **Duits** (ook: Duits dialect, Oostenrijks, Zwitserduits, Zwitsers)

Aantal: 76 miljoen in Duitsland, 7,5 miljoen in Oostenrijk, ruim 400.000 in Nederland, 30.000 in Liechtenstein, 150.000 in België, 900.000 in Rusland, 1 miljoen in Kazachstan, 500.000 in Roemenië, 250.000 in Hongarije, 1,4 miljoen in Polen, 1,5 miljoen in Brazilië, meer dan 6 mil-

joen in de VS. Wereldwijd 98 miljoen (121 miljoen inclusief tweede-taalsprekers).

Classificatie: Indo-Europees, Germaans, West, Continentaal.

Feiten: Nationale taal in Duitsland, Oostenrijk en Liechtenstein. Het Standaard-Duits is een variant van de groep talen en dialecten die gesproken worden in de bovenste Rijn-regio.

22 **Engels** (ook: Amerikaans, Amerikaans-Engels)

Aantal: 55 miljoen eerste-taalsprekers in Groot-Brittannië, 210 miljoen in de VS, 14,2 miljoen in Canada. Wereldwijd 322 miljoen (470 miljoen inclusief tweede-taalsprekers).

Classificatie: Indo-Europees, Germaans, West, Noordzee.

Feiten: Nationale taal van o.a. Groot-Brittannië, de VS, Canada. Eén van de grootste wereldtalen.

23 **Farsi** (ook: Perzisch, Iraans)

Aantal: 25,3 miljoen in Iran (50,2% van de bevolking), 500.000 in Turkije, 900.000 in de VS. In Nederland ongeveer 5000 sprekers. Wereldwijd 26,5 miljoen.

Classificatie: Indo-Europees, Indo-Iraans, Iraans, West.

Feiten: Nationale taal van Iran en op alle scholen gebruikt. Farsi is verwant met het Dari en Pashto in Afghanistan, maar meer gestandaardiseerd dan laatstgenoemde talen. De drie talen worden vaak als één taalfamilie beschouwd.

24 **Fins**

Aantal: 4,7 miljoen in Finland (93,5% van de bevolking), 300.000 in Zweden. Wereldwijd 6 miljoen.

Classificatie: Oeralisch, Finno-Oegrisch, Fins.

Feiten: Nationale taal van Finland en is nauw verwant met het Karelsch en Olonetsisch. In Zweden wonen ongeveer 300.000 Fins-Zweedse tweetaligen.

25 **Frans** (ook: Frans-Waals)

Aantal: 51 miljoen moedertaalsprekers in Frankrijk, 6 miljoen in Canada, 4 miljoen in België (33% van de bevolking), 1,3 miljoen in Zwitserland, 1,1 miljoen in de VS. Wereldwijd 72 miljoen (124 miljoen inclusief tweede-taalsprekers).

Classificatie: Indo-Europees, Italisch, Romaans, Gallo-Romaans.

Feiten: Nationale taal in Frankrijk, Canada en Zwitserland. Veel gebruikt als lingua franca of tweede taal in ex-kolonies van Frankrijk.

26 **Gallicisch** (ook: Gallicisch, Gallego, Galego)

Aantal: 3,2 miljoen sprekers in Spanje (8% van de bevolking). Ook gesproken in Portugal.



- Classificatie: Indo-Europees, Italisch, Romaans, West-Iberisch.  
 Feiten: Gallicisch is de officiële taal van de Autonome Regio Galicië in Spanje. De taal lijkt echter meer op Portugees dan op Spaans. Portugees is voor 85% verstaanbaar voor sprekers van het Gallicisch. Er zijn veel lokale dialecten van het Gallicisch. Tegelijkertijd is er een sterk tot ontwikkeling gekomen literaire traditie en taal voor de wetenschap, alsmede een groeiend gevoel voor de relatie tussen etnische identiteit en Gallicisch.
- 27 **Georgisch**  
 Aantal: 3,9 miljoen sprekers in Georgië (98%). Wereldwijd 4,1 miljoen.  
 Classificatie: Kaukasisch, Zuid-Kaukasisch.  
 Feiten: Nationale taal van Georgië. Heeft een eigen schriftsysteem, het Mkhedruli.
- 28 **Gikuyu** (ook: Kikuyu)  
 Aantal: 5,4 miljoen sprekers in Kenya, 20% van de bevolking.  
 Classificatie: Niger-Congo, Atlantisch/Volta/Benue-Congo, Bantu.  
 Feiten: Sterke lexicale verwantschap met de talen Embu, Chuka, Kamba en Meru. Geletterdheid in Gikuyu voor 30-60% van de bevolking als eerste taal en voor 75-100% als tweede taal.
- 29 **Grieks**  
 Aantal: 10 miljoen in Griekenland (98,5% van de bevolking), 600.000 op Cyprus, ongeveer 800.000 in verschillende Europese landen (Nederland, Duitsland, Polen, Groot-Brittannië), 500.000 in VS. Wereldwijd 12 miljoen.  
 Classificatie: Indo-Europees, Grieks, Attisch.  
 Feiten: Nationale taal van Griekenland. Standaardtaal gebaseerd op het Dimotiki-dialect.
- 30 **Gujarati**  
 Aantal: 45,5 miljoen in India. Wereldwijd 46 miljoen.  
 Classificatie: Indo-Europees, Indo-Iraans, Indo-Arisch, Centrale zone.  
 Feiten: Gesproken als moedertaal door de Keer. Nationale taal. Grammatica beschikbaar. Geletterdheidspercentage in tweede taal: 30%. Gujarati schrift.
- 31 **Guyanees** (ook: Guanees-Engels, Guinees, Guyaans, Westindisch-Engels)  
 Aantal: 650.000 sprekers (250.000 negers en 400.000 Hindustanen), wereldwijd 700.000 sprekers.  
 Classificatie: Creool, gebaseerd op Engels, Atlantisch, Oostelijk, Zuidelijk.  
 Feiten: Thuis taal die wordt gebruikt naast Standaard-Engels. Er is een Creool-continuüm met Standaard-Engels. Guyanees is de eerste of tweede taal van de meeste mensen, maar het heeft geen officiële status. Grammatica beschikbaar.

32 **Hausa**

Aantal: 18,5 miljoen sprekers in Nigeria; 24,2 miljoen eerste-taalsprekers in alle landen; 39 miljoen inclusief tweede-taalsprekers. Buiten Nigeria ook gesproken in Benin, Burkina Faso, Kameroen, Sudan en omliggende landen.

Classificatie: Afro-Aziatisch, Chadisch, West.

Feiten: Hausa is de officiële regionale taal in het Noorden van Nigeria. Er bestaan echter vele lokale dialecten met uiteenlopende benamingen.

33 **Hebreeuws/Ivriet** (ook: Israelisch, Joods)

Aantal: 4,5 miljoen in Israel, ruim 100.000 in de VS. Wereldwijd 4,7 miljoen. In Israel zijn er nog eens 5 miljoen tweede-taalsprekers.

Classificatie: Afro-Aziatisch, Semitisch, Centraal, Kanaänitisch.

Feiten: Nationale taal van Israel, ook wel Ivriet genoemd. Nagenoeg alle inwoners spreken de taal als eerste of tweede taal.

34 **Hind(ustan)i** (ook: Hindoe(staans), Pashaie, Sarnami-Hindi)

Hind(ustan)i is een verzamelnaam voor twee verschillende, aan elkaar verwante talen. Hindustani, ook wel Sarnami Hindi genoemd, wordt gesproken in het Caribisch gebied (o.a. Suriname, Trinidad en Belize). Hindi, meestal aangeduid met de naam Standaard (of Khari Boli) Hindi, wordt gesproken in India.

Aantal: *Hindustani*: 150.000 in Suriname (ongeveer 38% van de bevolking), 45.000 in Trinidad en Tobago, 3000 in Belize. In totaal bijna 200.000.  
*Hindi*: 180 miljoen in India (346 miljoen inclusief tweede-taalsprekers, 50% van de bevolking), 346.000 in Bangladesh, 685.000 op Mauritius, 900.000 in Zuid-Afrika. Wereldwijd meer dan 182 miljoen (418 miljoen inclusief tweede-taalsprekers).

Classificatie: Indo-Europees, Indo-Iraans, Indo-Arisch, Centraal.

Feiten: *Hindustani*: ontstaan uit een mengeling van Bhojpuri, Magahi en Avadhi, alle drie aan het Standaard-Hindi verwante talen. In Suriname heeft de taal invloeden ondergaan van het Sranan, Nederlands en Engels. De taal heeft geen breed geaccepteerd en algemeen gebruikt schrift.

*Hindi*: een van de nationale talen van India. De taal is nauw verbonden met het hindoeïsme. Surinaamse Hindoestanen gebruiken de taal bij officiële en religieuze gelegenheden, terwijl het Hindustani de dagelijkse omgangstaal is. Hindi kent als schrift het Devanagari. De taal is nauw verwant aan Urdu, de nationale taal van Pakistan.

35 **Hmong**

Aantal: 1 miljoen sprekers in Zuid-Oost China; 1,3 miljoen in alle landen, waaronder Laos, Thailand en Myanmar.

Classificatie: Hmong-Mien, Hmongisch.

Feiten: Er bestaan vele regionale en lokale dialecten met uiteenlopende benamingen. Hmong is een officieel erkende taal en etnische groep in China, met een standaard orthografie.

- 36 **Hongaars**  
 Aantal: 10,3 miljoen in Hongarije (98% van de bevolking), 2 miljoen in Roemenië, 171.000 in de Oekraïne, 630.000 in Slowakije, 448.000 in de VS, 450.000 in voormalig Joegoslavië. Wereldwijd 14,5 miljoen.  
 Classificatie: Oeralisch, Finno-Oegrisch, Oegrisch.  
 Feiten: Nationale taal van Hongarije. 'Magyar' is de Hongaarse naam.
- 37 **Iers**  
 Aantal: 260.000 vloeiende sprekers of moedertaalsprekers van het Iers. 13% van de bevolking ouder dan 3 jaar beweert spreker van het Iers te zijn (1981 census). Wereldwijd 260.000 of meer.  
 Classificatie: Indo-Europees, Keltisch, Insulair, Goidelic.  
 Feiten: Tweetaligheid in Engels. Op school wordt Iers als officiële taal onderwezen en het Iers wordt gestimuleerd door de regering. Nationale taal.
- 38 **IJslands**  
 Aantal: 230.000 op IJsland, 8000 moedertaalsprekers in Canada, 10.000 in de VS. Wereldwijd 250.000.  
 Classificatie: Indo-Europees, Germaans, Noord, West-Scandinavisch.  
 Feiten: Nationale taal van IJsland. Nauwelijks dialectverschillen.
- 39 **Italiaans**  
 Aantal: 30 miljoen in Italië, 900.000 in de VS, 1,5 miljoen in Argentinië, 1 miljoen in Frankrijk, enkele honderdduizenden in verschillende andere Europese landen (waaronder Nederland, België en Duitsland), 500.000 in Brazilië, 540.000 in Canada, 500.000 in Australië, 200.000 in Zwitserland. Wereldwijd 40 miljoen (63 miljoen inclusief tweede-taalsprekers).  
 Classificatie: Indo-Europees, Italisch, Romaans, Italo-Romaans.  
 Feiten: Nationale taal van Italië. Naast de officiële standaardtaal bestaan er verschillende dialecten waarvan er sommige (zoals het Nida, Napolitaans, Aquilano, Molisano en Pugliese) onderling onverstaanbaar zijn. Ongeveer de helft van de Italianen gebruikt niet het Standaard-Italiaans als moedertaal, maar één van de Italiaanse dialecten.
- 40 **Ivatan**  
 Aantal: 30.000 sprekers op de Filippijnse Batanes Eilanden.  
 Classificatie: Austronesisch, Malayo-Polynesisch, Oceanisch, Ivatan.  
 Feiten: 91,8% van de Ivatan-sprekers is alfabeet. Velen spreken Tagalog als tweede taal.
- 41 **Jamaïcaans**  
 Aantal: 2,5 miljoen sprekers op Jamaïca; in alle landen 2,7 miljoen, waaronder in Noord- en Centraal-Amerika met name Panama en Costa Rica.  
 Classificatie: Op het Engels gebaseerde creooltaal, Atlantisch, West.

- Feiten: Sprekers van het Standaard-Engels en 'diep' Jamaïcaans zijn onderling onverstaanbaar. Verwantschap met Afrikaanse en Midden-Amerikaanse creooltalen. Hoge vitaliteit en toenemend prestige naast onderwijs in Standaard-Engels.
- 42 **Japans** (ook: Japanees)  
 Aantal: 121 miljoen in Japan. Wereldwijd 125 miljoen.  
 Classificatie: Japans is een geïsoleerde taal: geen bewezen verwantschap met andere talen.  
 Feiten: Nationale taal van Japan. Wellicht (ondanks bovenstaande) verwant aan het Koreaans. Verschillende schrijfsystemen zijn in omloop (Hiragana, Katakana en Kanji/Chinese karakters).
- 43 **Javaans**  
 Aantal: 60.000 in Suriname (ongeveer 15% van de bevolking).  
 Classificatie: Austronesisch, Malayo-Polynesisch, Soendisch.  
 Feiten: Afkomstig van plantage-arbeiders die eind vorige eeuw vanuit Java geïmporteerd werden in Suriname. Verschilt sterk van het Javaans in Indonesië. Proefdruk van een woordenboek verscheen in 1992. Van de sprekers is 50% tot 70% gealfabetiseerd.
- 44 **Kaapverdiaans** (ook: Creools uit Kaapverdië, Kaapverdisch)  
 Aantal: 400.000 sprekers. 260.000 (65%) in Sotavento en 140.000 (35%) in Barlavento. Wereldwijd 934.000 sprekers.  
 Classificatie: Creool, gebaseerd op Portugees.  
 Feiten: 60% lexicale overeenkomst met de creooltalen van de Golf van Guinea. Sinds de onafhankelijkheid in 1975 is er een afname van de domeinen waarin Portugees wordt gesproken ten gunste van Creool. Portugees is de eerste instructietaal op school en wordt gebruikt in de meeste domeinen. Er is een Creool continuüm en decreolisatie. Nationale taal. Woordenboek en grammatica beschikbaar.
- 45 **Khmer/Cambodjaans**  
 Aantal: 6 miljoen in Cambodja (ongeveer 90% van de bevolking), 700.000 in Vietnam. Wereldwijd 7,1 miljoen.  
 Classificatie: Austro-Aziatisch, Mon-Khmer, Khmer.  
 Feiten: Nationale taal van Cambodja.
- 46 **Koerdisch**  
 Aantal: *Kurmanci*: 4 miljoen moedertaalsprekers in Turkije, 938.000 in Syrië, 480.000 in Duitsland, 173.000 in Libanon, 200.000 in Iran, 22.000 in België, 40.000 in Nederland, 53.000 in Zwitserland. Wereldwijd 12 tot 15 miljoen Koerden, waarvan er 7 à 8 miljoen Koerdisch spreken.  
*Kurdi/Sorani*: In Irak spreken 2,8 miljoen mensen Koerdisch (18% van de bevolking). Het betreft hier Kurdi of Sorani, wat wel verwant, maar niet

- zonder meer verstaanbaar is met Kurmanci.
- Classificatie: Indo-Europees, Indo-Iraans, Iraans, West.
- Feiten: *Kurmanci*: in Turkije geen hoge mate van Koerdisch-Turkse tweetaligheid. In Turkije wordt het Latijnse alfabet gebruikt, in Syrië, Irak en Iran het Arabische schrift. In de voormalige republieken van de Sovjet-Unie wordt het Cyrillisch schrift gebruikt.  
*Kurdi/Sorani*: heeft in Irak officieel een regionale status in Koerdistan.
- 47 **Koreaans** (ook: Zuid-Koreaans)
- Aantal: 42 miljoen in Zuid-Korea, 20 miljoen in Noord-Korea, 2 miljoen in China, 670.000 in Japan, 800.000 in de VS (waaronder 50.000 in Hawai). Wereldwijd 75 miljoen.
- Classificatie: Koreaans is een geïsoleerde taal: geen bewezen verwantschap met andere talen.
- Feiten: Nationale taal van Noord- en Zuid-Korea. Wellicht (ondanks bovenstaande) enige mate van verwantschap met Japans of met Altaïsche talen. Dialectgrenzen komen overeen met provincie-grenzen. Koreaans schrift, Hangul genaamd.
- 48 **Krio**
- Aantal: 472.600 moedertaalsprekers in Sierra Leone (10% van de bevolking); mogelijk zijn 4 miljoen (of 95% van de overige inwoners) tweedertaalsprekers. 6600 in Gambia. Wereldwijd 480.000.
- Classificatie: Creool, Engelse basis, Atlantisch.
- Feiten: De dominante taal van de jongere generatie. Gebruikt in onderwijs en in alledaagse conversaties, ook in interetnische communicatie. Ongeveer de helft van de sprekers gebruikt Krio op het werk. Voor degenen die geen Engels spreken is het ook de taal voor formele aangelegenheden. Keuzevak in primair, secundair en universitair onderwijs. De meeste moedertaalsprekers van het Krio stammen af van gerepatrieerde slaven uit Jamaica.
- 49 **Laz(isch)** (ook: Lazca)
- Aantal: 30.000 moedertaalsprekers in Turkije (waarvan zo'n 4000 eentalig), ongeveer 1500 in Duitsland, 2000 in Georgië. Wereldwijd 33.500 of meer.
- Classificatie: Kaukasisch, Zuid-Kaukasisch.
- Feiten: 95% van de Lazisch-sprekers in Turkije is tweetalig Lazisch-Turks, alleen de oudste generatie is eentalig. Noemen hun taal 'Lazuri'. In Duitsland bestaat er een krant in het Lazisch en is er een cultureel genootschap. De in Duitsland ontwikkelde spelling is in beperkte mate gangbaar in Turkije.
- 50 **Lets**
- Aantal: 1,4 miljoen in Letland, waaronder meer dan 500.000 Latgalians. Wereldwijd 1.5 miljoen.

Classificatie: Indo-Europees, Baltisch, Oostelijk.  
Feiten: Nationale taal. Grammatica. Romaans schrift.

51 **Lingala** (ook: Lingaals, Lingalei, Linguad, Ni(n)gala)

Aantal: Inclusief tweede-taalsprekers 8,4 miljoen in Congo (voorheen Zaïre), verder enkele duizenden in de Centraal-Afrikaanse Republiek en Congo-Brazzaville.

Classificatie: Niger-Congo, Atlantisch-Congo, Volta-Congo, Bantoïde.

Feiten: Nationale taal in Congo.

52 **Litouws**

Aantal: 3 miljoen in Litouwen (inclusief Tataren), 10.000 Litouws-sprekende Tataren in Wit-Rusland, 11.000 in Kazachstan, 35.000 in Letland, 67.000 in Rusland, 300.000 in de VS, 40.000 in Brazilië, 35.000 in Argentinië. Wereldwijd 4 miljoen.

Classificatie: Indo-Europees, Balto-Slavisch, Baltisch.

Feiten: Nationale taal van Litouwen. Latijns alfabet. Woordenboeken en grammatica's beschikbaar.

53 **Luxemburgs**

Aantal: 300.000 in Luxemburg. Wereldwijd ongeveer 340.000.

Classificatie: Indo-Europees, Germaans, West, Continentaal.

Feiten: Nationale taal van Luxemburg. Schooltaal. Voor velen de taal waarin men zich creatief kan uiten. Hoge mate van prestige in Luxemburg.

54 **Macedonisch** (ook: Marcedonisch)

Aantal: 1,3 miljoen in Macedonië, 41.000 in Griekenland. Wereldwijd ongeveer 2 miljoen.

Classificatie: Indo-Europees, Balto-Slavisch, Slavisch, Zuid-Oost.

Feiten: Nationale taal van Macedonië. De standaardtaal werd in 1944 gecodificeerd. Er zijn kranten en radio-uitzendingen in het Macedonisch.

55 **Malen(i)ke** (ook: Malinke, Maninka)

Aantal: 73.500 in Equatoriaal Guinea, 668.000 in Mali, 258.500 in Senegal. Wereldwijd 1,1 miljoen sprekers.

Classificatie: Niger-Congo, Mande, West.

Feiten: Taal van de moslimbevolking. Rond 60% lexicale overeenkomst met het Maninka in Gambia en Senegal.

56 **Maltees**

Aantal: 300.000 op Malta, 28.000 in Italië. Wereldwijd 330.000.

Classificatie: Afro-Aziatisch, Semitisch, Centraal, Arabisch.

Feiten: Nationale taal van Malta. Ontstaan uit Arabisch dialecten, met veel ontleeningen uit het Italiaans. Maltees heeft zich los van Arabische varianten uit de Maghreb (Noord-Afrika) ontwikkeld. Er is geen diglossie met

Standaard-Arabisch. Wordt geschreven in Latijns schrift.

- 57 **Mauritiaans** (ook: Mauritaans)  
Aantal: Er zijn 600.000 eerste-taalsprekers op Mauritius, op een totale bevolking van 604.000.  
Classificatie: Creool, gebaseerd op Frans.  
Feiten: Mauritiaans is meer verwant met de Franse creooltalen van de Caribische eilanden dan met Reunion-Creool. Bijna identiek met Rodrigues. Tweetaligheid in het Frans. Moedertaal van groot deel van de bevolking. Mauritiaans heeft een lager prestige dan Frans of Engels. Handelstaal. Woordenboek en grammatica beschikbaar.
- 58 **Mina**  
Aantal: 8000 tot 10.000 in Kameroen.  
Classificatie: Afro-Aziatisch, Chadisch, Biu-Mandara.  
Feiten: Mina wordt veelvuldig gebruikt als dagelijkse omgangstaal, terwijl Mina-sprekers de taal Fulfulde voornamelijk op de markt gebruiken.
- 59 **Moluks/Maleis** (ook: Ambon(ee)s, Malayalam)  
Aantal: 200.000 moedertaalsprekers in Indonesië (Centraal Maluku, Ambon, Haruku, Nusa Laut, Saparua Eilanden, kustgebieden van Seram en Zuid-Molukken), 45.000 in Nederland. Wereldwijd ruim 245.000.  
Classificatie: Austronesisch, Malayo-Polynesisch, Soendisch.  
Feiten: Rond 80% lexicale overeenkomst met Standaard-Maleis; nauwelijks verstaanbaar met Bahasa Indonesia. Rond Ambon-stad veel tweetalige sprekers (Moluks-Bahasa). 50% tot 75% alfabeet. Handelstaal.
- 60 **Mongools** (ook: Mongolisch)  
Aantal: 2,3 miljoen in Mongolië (90% van de bevolking), 6000 in Taiwan, 1800 in Rusland. Wereldwijd ruim 2,3 miljoen.  
Classificatie: Altaïsch, Mongools, Oost.  
Feiten: Nationale taal van Mongolië. Het dialect Halh dient als basis voor modern literair Mongools. Cyrillisch alfabet.
- 61 **Nepalees**  
Aantal: 1 miljoen sprekers in Nepal, 58% van de totale bevolking. Wereldwijd 16 miljoen.  
Classificatie: Indo-Europees, Indo-Iraans, Indo-Arisch, Noordelijke zone, Oostelijk Pahari.  
Feiten: Nepalese dialecten kunnen sterk verschillen van het Standaard-Nepalees. 4 kasten: Brahmin, Chetri, Vaishya, Shudra. Nationale taal.
- 62 **Noors**  
In feite een verzamelnaam voor twee soorten Noors: Bokmål (ook wel Riksmål) en Nynorsk (voorheen Landsmål).

- Aantal: 4,3 miljoen (99,5% van de bevolking) in Noorwegen, 28.000 in Zweden, 27.000 in Canada, 612.000 in de VS. Wereldwijd 5 miljoen sprekers.
- Classificatie: *Bokmål*: Indo-Europees, Germaans, Noord, Transitioneel Scandinavisch. *Nynorsk*: Indo-Europees, Germaans, Noord, West-Scandinavisch.
- Feiten: Beide varianten zijn nationale talen van Noorwegen en officiële schrijftalen. *Bokmål* is een Noorse variant van het Deens. Voornamelijk in stedelijke gebieden. *Nynorsk* is voornamelijk de variant die buiten Oslo wordt gesproken. In 1850 gecreëerd door de taalkundige Ivar Aasen op basis van gesproken Noors en Oud-Noors.
- 63 **Nuniali** (ook: Nuniani)
- Aantal: 2.000 sprekers, verspreid over de Noordkust van West- en Noord-Seram in Indonesië.
- Classificatie: Austronesisch, Malayo-Polynesisch, Noordwest-Seram.
- Feiten: Lexicale overeenkomst van 85% met Kawa en Lisabata Timur en in mindere mate met andere talen. Tweetaligheid in het Nuniali en Ambonees Maleis.
- 64 **Oekraïens** (ook: Oekrainisch, Oekraïns)
- Aantal: 31 miljoen in de Oekraïne, 291.000 in Wit-Rusland, 310.000 in Canada, 300.000 in Hongarije, 898.000 in Kazachstan, 109.000 in Kirgizië, 600.000 in Moldavië, 1,5 miljoen in Polen 4,4 miljoen in Rusland, 250.000 in de VS. Wereldwijd 41 miljoen.
- Classificatie: Indo-Europees, Balto-Slavisch, Slavisch, Oost.
- Feiten: Nationale taal van de Oekraïne. Weinig dialectverschillen. Cyrillisch schrift.
- 65 **Oezbeeks** (ook: Oezbekistaans)
- Aantal: 16,5 miljoen sprekers in Oezbekistan. In alle landen 18,5 miljoen, waaronder met name andere Aziatische republieken van de vroegere USSR.
- Classificatie: Altaïsch, Turksch, Oost.
- Feiten: Officiële taal van Oezbekistan die verschilt van het Zuidelijk Oezbeeks van Afghanistan en Turkije. Beïnvloed door het Russisch en Farsi. De helft van de sprekers is tweetalig Oezbeeks en Russisch, met name in steden. Hoge vitaliteit als thuistaal en literair-artistieke taal. Toenemend etnolinguïstisch bewustzijn. Er wordt een Cyrillisch schrift gebruikt en de taal wordt ook gebruikt in het onderwijs en in de media.
- 66 **Papiamentu** (ook: Antilliaans, Arubaans, Curaçao, Papiamento, Taal van Bonaire)
- Aantal: 156.000 op de Nederlandse Antillen (84% van de bevolking), 60.000 in Nederland, enkele honderden in Puerto Rico en op de Maagdeneilanden. Wereldwijd meer dan 200.000.
- Classificatie: Creool, Portugese basis.
- Feiten: Drie hoofdlecten. De taal gaat steeds meer lijken op het Spaans, dat een hoog prestige heeft. Wordt in de eerste jaren van het primair onder-



wijs onderwezen. Afwisselend gebruik van Papiamentu en Nederlands wordt niet gezien als een gebrek aan scholing.

- 67 **Pools**  
Aantal: 36,5 miljoen in Polen (98% van de bevolking), 2,4 miljoen in de VS, 1,2 miljoen in de Oekraïne. Wereldwijd 44 miljoen.  
Classificatie: Indo-Europees, Balto-Slavisch, Slavisch, West.  
Feiten: Nationale taal van Polen. Geschreven in Latijns schrift.
- 68 **Portugees** (ook: Angolees, Braziliaans, Mozambiquees)  
Aantal: 10 miljoen in Portugal, 163 miljoen in Brazilië, 750.000 in Frankrijk, 250.000 in Goa (India), 636.000 in Paraguay, 617.000 in Zuid-Afrika, 365.000 in de VS. Wereldwijd 170 miljoen (182 miljoen inclusief tweede-taalsprekers), waaronder Angola en Mozambique.  
Classificatie: Indo-Europees, Italisch, Romaans, Ibero-Romaans.  
Feiten: Nationale taal van Portugal en Brazilië. Het Standaard-Portugees van Portugal is gebaseerd op de dialecten van Lissabon en Coimbra.
- 69 **Punjabi** (ook: Punjabi-Urdu)  
Aantal: *Oostelijk Punjabi*: 25,6 miljoen in India. Wereldwijd 25,7 miljoen.  
*Westelijk Punjabi*: 30 tot 45 miljoen in Pakistan, 52.000 in India.  
Classificatie: Indo-Europees, Indo-Iraans, Indo-Arisch, Centraal.  
Feiten: *Oostelijk Punjabi*: nationale taal in India. De naam Gurumukhi wordt geassocieerd met Sikhs. Punjabi wordt geschreven in het Gurmukhi schrift, een variant van het Devanagari.  
*Westelijk Punjabi* is een belangrijke taal in Pakistan, maar wordt niet vaak geschreven (als dat wel het geval is wordt Arabisch schrift gebruikt). Er zijn grote verschillen tussen westelijk en oostelijk Punjabi, hoewel beide talen via een continuüm van dialecten aan elkaar verwant zijn.
- 70 **Roemeens**  
Aantal: 20,5 miljoen in Roemenië (90% van de bevolking), 2,6 miljoen in Moldavië, naar schatting 500.000 in de Oekraïne. Wereldwijd 26 miljoen.  
Classificatie: Indo-Europees, Italisch, Romaans, Oost.  
Feiten: Nationale taal van Roemenië. Ook gesproken in Moldavië. Lexicon voor 80% vrijwel identiek aan Italiaans.
- 71 **Romanes/Sinti** (ook: Bargoens, Manis(c)h, Rom(any), Zigeuner(taal), Zigeuner-Italiaans)  
Aantal: Wereldwijd 200.000. Taal van zigeuners zonder territoriumstatus.  
Classificatie: Indo-Europees, Indo-Iraans, Indo-Arisch, Centraal.  
Feiten: Er zijn enkele duizenden zigeuners in Nederland. Het merendeel gebruikt het Manouche-dialect van het Romanes. De term 'Sinti' geeft een variant van het Romanes aan (in Nederland komt op kleine schaal ook Vlachisch Romanes voor) en is tevens de aanduiding voor de bevol-

kingsgroep. 'Romanes' wordt gebruikt als overkoepelende term voor Romani, Sinti en Manouche.

**72 Russisch** (ook: Witrussisch)

Aantal: 154 miljoen in de republieken van het GOS, 1,1 miljoen in Wit-Rusland, 6,2 miljoen in Kazachstan, 916.000 in Kirgizië, 1,6 miljoen in Oezbekistan, 11,3 miljoen in de Oekraïne. Wereldwijd 170 miljoen (288 miljoen inclusief tweede-taalsprekers).

Classificatie: Indo-Europees, Balto-Slavisch, Slavisch, Oost.

Feiten: Nationale taal van Rusland. Heeft in bijna alle republieken van de voormalige Sovjet-Unie de status van lingua franca tussen bevolkingsgroepen.

**73 Saramaccaans**

Aantal: Onbekend.

Classificatie: Creool.

Feiten: Eén van de creooltalen die in Suriname worden gesproken als stamtalen van de Marrons. De Marrons zijn afstammelingen van de Afrikanen die in het verzet tegen de slavernij in Suriname de plantages ontvluchtten en eigen kleine gemeenschappen in het binnenland van Suriname stichtten.

**74 Schots**

Aantal: Totaal aantal 100.000 sprekers. 60.000 in Lallans, 30.000 in Doric en 10.000 in Ulster.

Classificatie: Indo-Europees, Germaans, West, Engels.

Feiten: Engels wordt gebruikt in onderwijs en religie. Schots wordt gesproken met familie en vrienden. 1,5 miljoen mensen spreken Schots als tweede taal. Woordenboek beschikbaar. Geletterdheidspercentage in tweede taal: 97% Engels.

**75 Servisch/Kroatisch/Bosnisch** (ook: Bosnisch-Kroatisch, Hrvatski, Joegoslavisch, Krowot, Servisch-Kroatisch, Servo-Kroatisch)

Aantal: 10,2 miljoen in Joegoslavië (Servië en Montenegro), 4,8 miljoen in Kroatië, 4 miljoen in Bosnië-Herzegovina, 652.000 in Duitsland. Wereldwijd 21 miljoen.

Classificatie: Indo-Europees, Balto-Slavisch, Slavisch, Zuid-West.

Feiten: Nationale taal in Joegoslavië (Servië en Montenegro), Bosnië-Herzegovina, Kroatië. Voor de opsplitsing van het voormalig Joegoslavië werd meestal de naam Servokroatisch gebruikt. Kroaten en Bosniërs gebruiken Latijns schrift, Serviërs en Montenegrijnen Cyrillisch schrift.

**76 Sloveens**

Aantal: Meer dan 1,7 miljoen sprekers in Slovenië, wereldwijd 2 miljoen (waaronder met name Oostenrijk en Joegoslavië).

Classificatie: Indo-Europees, Slavisch, Zuid-West.

- Feiten: Sloveens is de nationale standaardtaal, maar daarnaast bestaan er veel sterk uiteenlopende dialecten. Sommigen spreken vaak Standaard-Sloveens, de meesten alleen bij officiële gelegenheden, bijvoorbeeld in de kerk.
- 77 **Slowaaks**  
 Aantal: 4,8 miljoen in Slowakije, 510.000 in de VS, ruim 100.000 in Hongarije. Wereldwijd 5,6 miljoen.  
 Classificatie: Indo-Europees, Balto-Slavisch, Slavisch, West.  
 Feiten: Nationale taal van Slowakije. Alle dialecten van het Slowaaks en Tsjechisch zijn onderling verstaanbaar.
- 78 **Somalisch** (ook: Asharaaf, Zuid-Somalisch)  
 Aantal: 5,4 tot 6,7 miljoen in Somalië, 2 miljoen in Ethiopië. Wereldwijd 8,8 miljoen.  
 Classificatie: Afro-Aziatisch, Kushitisch, Oost, Somali.  
 Feiten: Nationale taal van Somalië. Taal van de meeste inwoners in het land. Somalisch wordt gebruikt in het primair onderwijs. In 1972 werd het Latijnse schrift ingevoerd ten koste van het Osmania-schrift. In de steden is 25% alfabeet, op het platteland 10%.
- 79 **Spaans** (ook: Argentijns, Chileens, Columbiaans, Costa-Ricees, Dominicaans, Equatoriaans, Latijns-Amerikaans, Mexicaans, Peru(vi)jaans, Porturicaans, Puerto-Ricaans)  
 Aantal: 28,1 miljoen in Spanje (73% van de bevolking), 81,1 miljoen in Mexico en Centraal-Amerika, 18,1 miljoen in het Caribische gebied, 89,5 miljoen in Zuid-Amerika, 22,4 miljoen in de VS. Wereldwijd 266 miljoen (352 miljoen inclusief tweede-taalsprekers).  
 Classificatie: Indo-Europees, Italiaans, Romaans, Ibero-Romaans.  
 Feiten: Nationale taal in Spanje, Mexico, Centraal- en Zuid-Amerika.
- 80 **Sranan Tongo** (ook: Sranan)  
 Aantal: Meer dan 120.000 moedertaalsprekers in Suriname (30% van de bevolking, 400.000 inclusief tweede-taalsprekers), 225.000 in Nederland. Wereldwijd 350.000.  
 Classificatie: Creool, Engelse basis, Atlantisch.  
 Feiten: Er is enige literatuur in het Sranan. Het is de lingua franca van 80% van de bevolking, inclusief Hindoestanen, Javanen, Chinezen, Amerikaanse Indianen en Bosnegers. Lijkt sterk op het Aucaans en op het Krio van Sierra Leone. 25% tot 50% alfabeet.
- 81 **Swahili**  
 Aantal: 5 miljoen moedertaalsprekers wereldwijd, waarvan 40.000 in Somalië. In Congo is Swahili de tweede taal voor 9,1 miljoen sprekers. Wereldwijd zijn er zo'n 30 miljoen tweede-taalsprekers. Wordt ook in Kenia, Oeganda en Tanzania gesproken.

Classificatie: Niger-Congo, Atlantisch-Congo, Volta-Congo, Bantoïde.  
Feiten: Nationale taal van Congo (voorheen Zaïre).

**82 Syrisch/Turoyo**

Aantal: 3000 in Turkije, 20.000 in Zweden, 7000 in Syrië, 20.000 in Duitsland, 4000 in Nederland. Wereldwijd 70.000.  
Classificatie: Afro-Aziatisch, Semitisch, Centraal, Aramees.  
Feiten: Dialecten van het Turoyo zijn in te delen in stads-Turoyo (Midyat Turoyo), dorps-Turoyo en een mengvorm van beide. Deze laatste variant is populair bij de jongere generatie. Alle sprekers zijn twee- of meertalig (Turoyo-Turks of Turoyo-Arabisch). Syrisch schrift. Taal van Syrisch-orthodoxe christenen (Jacobieten).

**83 Tagalog/Filippijns**

Aantal: Op de Filippijnen 14,8 miljoen moedertaalsprekers (24% van de bevolking). 377.000 in de VS, 21.000 in Canada, 50.000 in de Verenigde Arabische Emiraten. Wereldwijd 15,3 miljoen.  
Classificatie: Austronesisch, Malayo-Polynesisch, Oceanisch, Tagalog.  
Feiten: Latijns schrift. Instructietaal op scholen. 'Filipino' is de variëteit die in het onderwijs wordt gebruikt.

**84 Tamil (ook: Ponai, Tamils)**

Aantal: 3 miljoen op Sri Lanka, 58,6 miljoen in India, 90.000 in Singapore, 250.000 in Zuid-Afrika, 275.000 in Maleisië. Wereldwijd 62 miljoen.  
Classificatie: Dravidisch, Zuid.  
Feiten: Taal van de Tamil-gemeenschap op Sri Lanka en in India. Tamil schrift.

**85 Thais**

Aantal: 20 tot 25 miljoen in Thailand. Wereldwijd 21 tot 26 miljoen.  
Classificatie: Däisch, Tai.  
Feiten: Nationale taal van Thailand. Ook voertaal in het onderwijs en in de meeste vormen van massacommunicatie.

**86 Tigrinees/Eritrees (ook: Asmera, Eritreaas, Tegrienjaans, Tigrigna, Tigrinja)**

Aantal: 1,9 miljoen in Eritrea, 4,1 miljoen in Ethiopië. Wereldwijd ruim 6 miljoen.  
Classificatie: Afro-Aziatisch, Semitisch, Zuid, Ethiopisch.  
Feiten: Taal met de meeste sprekers in Eritrea. Geschreven in Ethiopisch schrift. Klein percentage gealfabetiseerd (5% tot 25%).

**87 Tsjetsjeens (ook: Tjetsjeens)**

Aantal: 950.000 sprekers in Tsjetsjenië. Wereldwijd 1 miljoen sprekers.  
Classificatie: Noord-Kaukasisch, Noord-Centraal, Tsjetsjeens-Ingush.  
Feiten: Woordenboek en grammatica beschikbaar. Cyrillisch schrift. Gebruikt op school en in kranten en radio-programma's.

- 88 **Tsjechisch** (ook: Tjechisch)  
 Aantal: 10 miljoen in Tsjechië, 1,4 miljoen in de VS. Wereldwijd 12 miljoen.  
 Classificatie: Indo-Europees, Balto-Slavisch, Slavisch, West.  
 Feiten: Nationale taal van Tsjechië. Dialecten van het Slowaaks en Tsjechisch zijn onderling verstaanbaar.
- 89 **Turks**  
 Aantal: 47 miljoen in Turkije (90% van de bevolking), 845.000 in Bulgarije, naar schatting enkele duizenden in Oezbekistan, Kazachstan, Kirgizië en Tajikistan, 18.000 in Azerbaycan, 120.000 op Cyprus, 128.000 in Griekenland, meer dan 300.000 in Nederland, meer dan 200.000 in Frankrijk, meer dan 100.000 in België, meer dan 2 miljoen in Duitsland, 150.000 in Roemenië, 250.000 in Macedonië en Joegoslavië. Wereldwijd 60 miljoen.  
 Classificatie: Altaïsch, Turks, Zuid.  
 Feiten: Nationale taal van Turkije. De voorloper, het Osmaans, kende veel ontleeningen uit het Arabisch en Perzisch en werd geassocieerd met het sultanaat, de islam en conservatieve elementen. Om de overgang (sinds 1923) van het Osmaans naar de moderne, westers-georiënteerde republiek te markeren werd het Latijns schrift ingevoerd en werden zoveel mogelijk leenwoorden vervangen met behulp van woordenschat uit Centraal-Aziatische Turkse talen. Ook nu nog zijn er voor veel begrippen een oude variant (d.w.z. een Arabisch of Perzisch leenwoord) en een nieuwe Turkse variant.
- 90 **Urdu/Pakistaans** (ook: Oerdisch)  
 Aantal: 10,7 moedertaalsprekers in Pakistan (75% van de bevolking), 45,7 miljoen in India, 600.000 in Bangladesh. Wereldwijd meer dan 56 miljoen.  
 Classificatie: Indo-Europees, Indo-Iraans, Indo-Arisch, Centraal.  
 Feiten: Nationale taal van Pakistan. De meeste Pakistani die niet het Urdu als moedertaal spreken, beheersen het als tweede of derde taal. Arabisch schrift. Onderlinge verstaanbaarheid met Hindi, maar Urdu heeft veel leenwoorden uit het Arabisch en Perzisch.
- 91 **Vietnamees**  
 Aantal: 65 miljoen in Vietnam (87% van de bevolking), 859.000 in de VS, 600.000 tot 1 miljoen in Cambodja, 8000 in Nederland, 60.000 in Duitsland, 99.000 in Noorwegen. Wereldwijd 68 miljoen.  
 Classificatie: Austro-Aziatisch, Mon-Khmer, Viet-Muong.  
 Feiten: Nationale taal van Vietnam. 65% is gealfabetiseerd.
- 92 **Welsh** (ook: Welsch)  
 Aantal: 575.000 in Wales (waaronder 32.000 centaligen), 3000 in Canada. Wereldwijd 580.000.  
 Classificatie: Indo-Europees, Keltisch, Insulair, Brythonisch.

- Feiten: Nationale taal van Wales. Het gebruik wordt aangemoedigd op scholen. Er is literatuur en er zijn radio- en televisie-uitzendingen.
- 93 **Wolof/Singalees** (ook: Senegalees, Shinhalis, Sinagalees)  
 Aantal: 2,6 miljoen in Senegal (36% van de bevolking). Een additionele 45% spreekt het als tweede taal. 10.000 in Mauritanië, 35.000 in Frankrijk. Wereldwijd 2,7 miljoen (7 miljoen inclusief tweede-taalsprekers).  
 Classificatie: Niger-Congo, Atlantisch-Congo, Atlantisch, Noord.  
 Feiten: Nationale taal van Senegal. Voornamelijk gesproken in stedelijke gebieden. 'Wolof' is ook de naam waarmee sprekers naar zichzelf verwijzen. Er zijn radio-uitzendingen in het Wolof en 40% van de bevolking is in het Wolof gealfabetiseerd.
- 94 **Zaza(ans)**  
 Aantal: 140.000 sprekers in Turkije, waarvan 100.000 in de provincie Tunceli en 40.000 in de provincie Erzincan. Wereldwijd 1,5 miljoen of meer sprekers.  
 Classificatie: Indo-Europees, Indo-Iraans, West, Noord-West, Zaza-Gorani.  
 Feiten: Zaza lijkt het meest op Dimili. Het heeft 70 % lexicale overeenkomst met Dimili. Turks wordt gebruikt voor religieuze ceremonies en voor officiële aangelegenheden. Alle mensen die buiten het eigen gebied wonen, leren de nationale taal en communiceren hiermee. In Turkije wordt Kirmanjki gebruikt voor conversaties met familie, vrienden en burens. Kirmanjki wordt gesproken door mensen van alle leeftijden, maar vooral door mensen van 20-50 jaar. Vrouwen die ouder zijn dan 50 jaar en in afgelegen dorpen wonen in de provincie Tunceli zijn meestal monolinguaal, evenals kinderen jonger dan 7 jaar. Enkele Kurmanji sprekers spreken Kirmanjki als tweede taal. Kirmanjki wordt vooral gesproken in intieme relaties.
- 95 **Zulu**  
 Aantal: 8,7 miljoen in Zuid-Afrika (22% van de bevolking), 38.000 in Malawi, 76.000 in Swaziland, 248.000 in Lesotho. Wereldwijd 9,1 miljoen.  
 Classificatie: Niger-Congo, Atlantisch-Congo, Volta-Congo, Bantoïde.  
 Feiten: Een van de officiële talen van Zuid-Afrika. Ook gesproken in Swaziland en in Lesotho. Er wordt les in gegeven op scholen en Zulu wordt ook gebruikt op radio/tv en in kranten. 70% gealfabetiseerd.
- 96 **Zweeds**  
 Aantal: 7,8 miljoen in Zweden (93% van de bevolking), 296.000 in Finland, 626.000 in de VS. Wereldwijd 9 miljoen.  
 Classificatie: Indo-Europees, Germaans, Noord, Oost-Scandinavisch.  
 Feiten: Nationale taal van Zweden. Sprekers van het Zweeds in Finland hebben een kenmerkende uitspraak en zijn voor het merendeel tweetalig Zweeds-Fins.

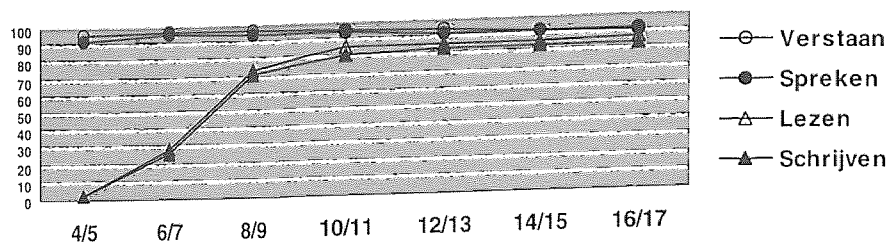
## 5 Taalprofielen

Afgeleid van Tabel 4.2 in Hoofdstuk 4.1 worden in dit hoofdstuk allereerst thuistaalprofielen geschetst van de 23 meest genoemde ( $n > 200$ ) allochtone thuistalen (paragraaf 5.1). In het verlengde daarvan wordt een crosslinguïstische vergelijking van deze talen geboden op hoofdlijnen (paragraaf 5.2).

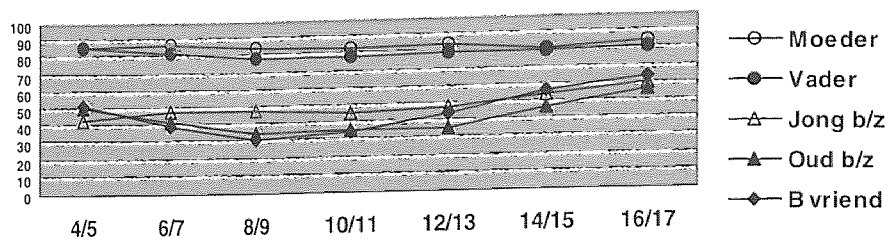
### 5.1 Top-23 in pseudolongitudinaal perspectief

Op basis van de gecombineerde uitkomsten van de taalpeilingen in het basis- en voortgezet onderwijs in 13 Nederlandse gemeenten worden de 23 meest genoemde allochtone thuistalen in pseudolongitudinaal perspectief geplaatst. Daarbij is sprake van een momentopname van leerlingen in zeven verschillende leeftijdsgroepen, in leeftijd variërend van 4-17 jaar. Er wordt telkens gesproken van taalgroepen. Het begrip *taalgroep* is een afgeleide van het antwoord van leerlingen op de vraag welke andere talen bij hen thuis in plaats van of naast Nederlands worden gebruikt. Op grond van het antwoordpatroon kunnen leerlingen tot meer dan één taalgroep behoren. Per taalgroep worden telkens vier taaldimensies voor zeven leeftijdsgroepen in de vorm van pseudolongitudinale figuren weergegeven en toegelicht. Het gaat daarbij om de dimensies taalvaardigheid (a), taalkeuze (b), taaldominantie (c) en taalpreferentie (d) en wel voor de gecombineerde leeftijdsgroepen van 4/5, 6/7, 8/9, 10/11, 12/13, 14/15 en 16/17 jaar. De 18-jarigen zijn in deze analyses, gelet op hun relatief geringe aantal, buiten beschouwing gelaten. Daarnaast wordt telkens per taalgroep in de vorm van tabellen informatie gegeven over het aantal leerlingen in elk van deze leeftijdsgroepen (a), over de geboortelanden van de leerlingen en hun ouders (b) en over andere talen die thuis bij de desbetreffende taalgroep gebruikt worden (c). Mede gelet op mogelijke non-respons van leerlingen op specifieke taaldimensies geschiedt de toelichting van de figuren in de vorm van percentages per dimensie.

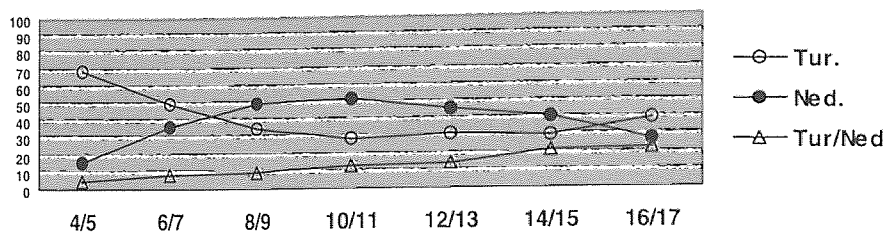
### 5.1.1 Turkse taalgroep



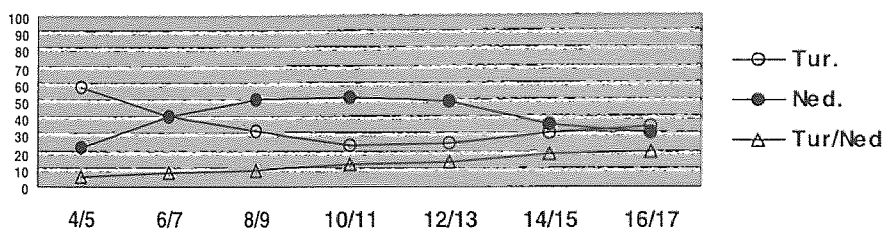
Figuur 5.1a Taalvaardigheid in het Turks



Figuur 5.1b Taalkeuze voor het Turks



Figuur 5.1c Taal dominantie in het Turks en Nederlands



Figuur 5.1d Taalpreferentie voor het Turks en Nederlands



Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
N leerlingen	1.501	1.492	1.549	1.502	1.083	888	458	213	8.686

**Tabel 5.1a** Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Turks als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	6.737	78%	584	7%	473	5%
Turkije	1.716	20%	7.529	87%	7.802	90%
België	32	-	19	-	2	-
Duitsland	23	-	23	-	6	-
Marokko	20	-	58	1%	55	1%
'Koerdistan'	6	-	9	-	9	-
Overige landen	66	1%	125	1%	114	1%
Onbekend	86	1%	339	4%	225	3%
Totaal	8.686	100%	8.686	100%	8.686	100%

**Tabel 5.1b** Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Turks

Koerdisch	488	Spaans	34	Engels	23
Duits	90	Sranan Tongo	33	Arabisch	21
Frans	60	Somalisch	31	31 andere talen	326
Italiaans	36	Urdu/Pakistaans	31		

**Tabel 5.1c** Talen die bij de Turkse taalgroep thuis gebruikt worden naast Turks

De meeste leerlingen zijn in Nederland geboren en verreweg de meeste ouders in Turkije. Bij 6% van de leerlingen wordt thuis naast Turks ook Koerdisch gebruikt. Ook Duits en Frans worden relatief vaak als andere thuistalen genoemd.

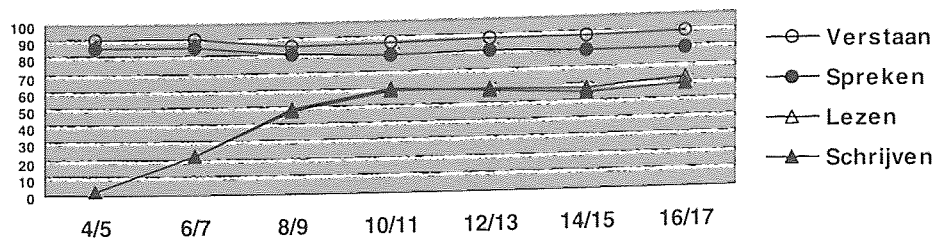
*Taalvaardigheid* (Fig. 5.1a). De gerapporteerde mondelinge taalvaardigheden verstaan/spreken zijn bij 4-5 jaar hoog ontwikkeld (96/93%) en blijven dat ook tot 16-17 jaar (92/93%). De schriftelijke vaardigheden lezen/schrijven klimmen van 29/27% bij 6-7 jaar snel en hoog op tot 88/84% bij 16-17 jaar.

*Taalkeuze* (Fig. 5.1b). Thuis spreken de leerlingen meestal Turks met hun moeder (82-87%) en vader (79-87%). Met jongere broers/zussen wordt thuis meestal eveneens Turks gesproken (44-61%). Ten opzichte van oudere broers/zussen is het beeld gedifferentieerder (35-57%). Datzelfde geldt in nog sterkere mate voor de keuze van Turks thuis in interactie met beste vrienden (32-65%); vooral de jongste (4-5 jaar) en oudste leerlingen (14-17 jaar) kiezen in deze interactie vaker voor Turks, terwijl deze voorkeur vanaf 8-9 jaar een stijgend verloop van 32-65% laat zien.

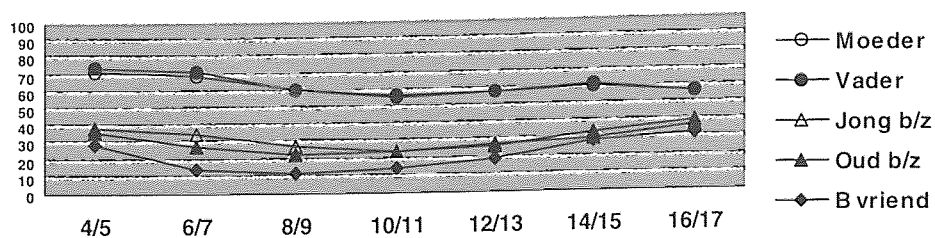
*Taaldominantie* (Fig. 5.1c). Bij de jongste leerlingen wordt een dominantie in het Turks gerapporteerd (69%), vanaf 8-9 jaar in het Nederlands. Gebalanceerde tweetaligheid wordt in een stijgende leeftijdslijn gerapporteerd door respectievelijk 5-23% van de verschillende leeftijdsgroepen.

*Taalpreferentie* (Fig. 5.1d). De taalpreferentie laat een soortgelijk patroon zien. De jongste leerlingen geven aan het liefste Turks te spreken, de leerlingen van 8-13 jaar het liefste Nederlands. De leerlingen van 14-17 jaar melden ongeveer even vaak een voorkeur voor Turks als voor Nederlands. Ook nu stijgt het aantal leerlingen van 4-17 jaar dat geen voorkeur uitspreekt van 6-21%.

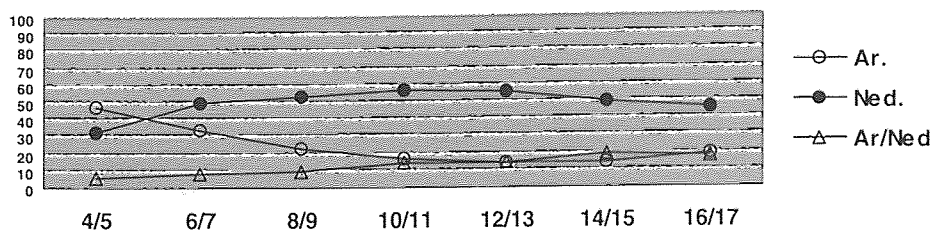
### 5.1.2 Arabische taalgroep



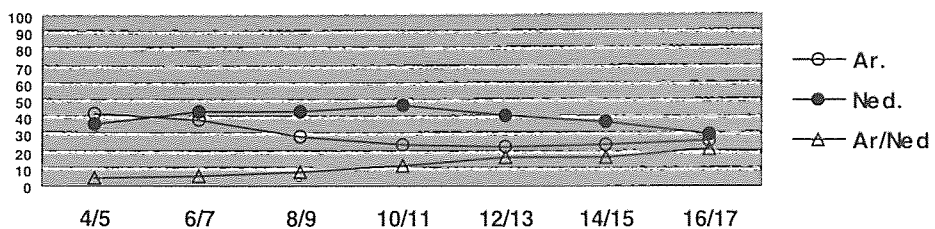
Figuur 5.2a Taalvaardigheid in het Arabisch



Figuur 5.2b Taalkeuze voor het Arabisch



Figuur 5.2c Taal dominantie in het Arabisch en Nederlands



Figuur 5.2d Taalpreferentie voor het Arabisch en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
N leerlingen	966	1.157	1.187	1.257	884	726	399	179	6.755

**Tabel 5.2a** Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Arabisch als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	5.042	75%	596	9%	379	6%
Marokko	1.036	15%	4.640	69%	4.780	71%
Irak	143	2%	191	3%	204	3%
België	38	1%	212	3%	199	3%
Egypte	33	-	80	1%	157	2%
Tunesië	30	-	140	2%	150	2%
Turkije	19	-	114	2%	122	2%
Overige landen ( $\leq 1\%$ )	281	4%	745	11%	790	12%
Onbekend	133	2%	352	5%	318	5%
Totaal	6.755	100%	6.755	100%	6.755	100%

**Tabel 5.2b** Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Arabisch

Berbers	2.010	Somalisch	79	Spaans	51
Engels	235	Italiaans	70	Hind(ustan)i	43
Frans	212	Koerdisch	57	46 andere talen	360
Turks	114	Duits	51		

**Tabel 5.2c** Talen die bij de Arabische taalgroep thuis gebruikt worden naast Arabisch

De meeste leerlingen zijn in Nederland geboren, hun ouders overwegend in Marokko. Tot de overige landen behoren met name Somalië, Libanon, Koeweit en Syrië. Bij 30% van de leerlingen wordt thuis naast Arabisch ook Berbers gebruikt, op verre afstand gevolgd door Engels (3%) en Frans (3%).

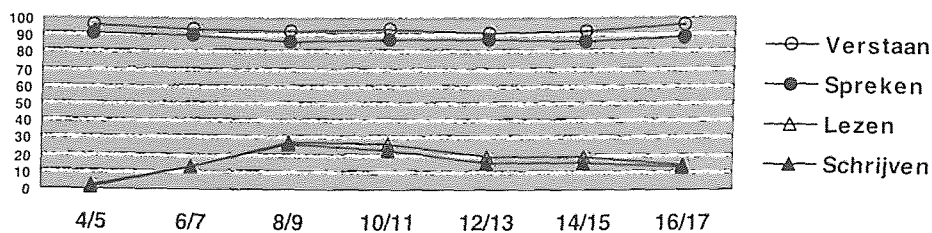
*Taalvaardigheid* (Fig. 5.2a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden verstaan/spreken zijn bij 4-5 jaar hoog ontwikkeld (92/86%) en blijven dat ook tot 16-17 jaar (90/81%). De schriftelijke vaardigheden vertonen een stijgende lijn van 6-17 jaar: van 23-64% voor lezen en van 23-60% voor schrijven.

*Taalkeuze* (Fig. 5.2b). Thuis spreken de leerlingen meestal Arabisch met hun moeder (56-72%) en vader (57-74%). Met jongere broers/zussen (25-39%), met oudere broers/zussen (23-40%) en vooral met beste vrienden (12-33%) wordt thuis veel minder Arabisch gesproken; in alle gevallen neemt de keuze voor Arabisch vanaf 10-11 jaar echter toe.

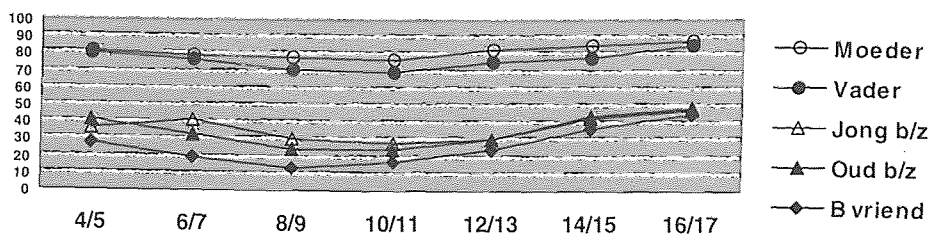
*Taaldominantie* (Fig. 5.2c). Bij de jongste leerlingen (4-5 jaar) wordt een dominantie in het Arabisch gerapporteerd, bij de leerlingen van 6-17 jaar in het Nederlands (variërend van 46-57%). Gebalanceerde tweetaligheid wordt van 4-15 jaar in een toenemende mate van 6-20% gerapporteerd.

*Taalpreferentie* (Fig. 5.2d). De jongste leerlingen (4-5 jaar) geven aan het liefst Arabisch te spreken (43%), oudere leerlingen het liefst Nederlands, zij het vanaf 11-17 jaar in een afnemende mate (47-31%). Ook nu neemt het aantal leerlingen zonder voorkeur van 4-17 jaar toe van 5-22%.

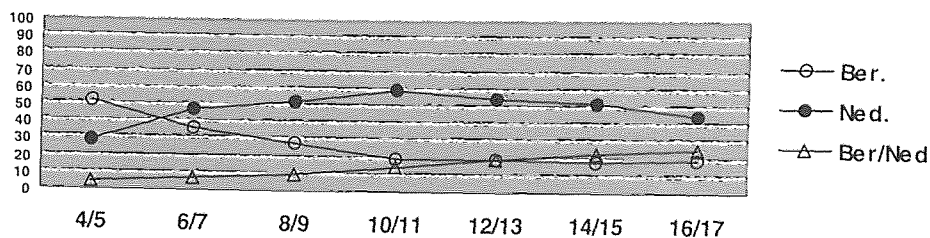
### 5.1.3 Berberse taalgroep



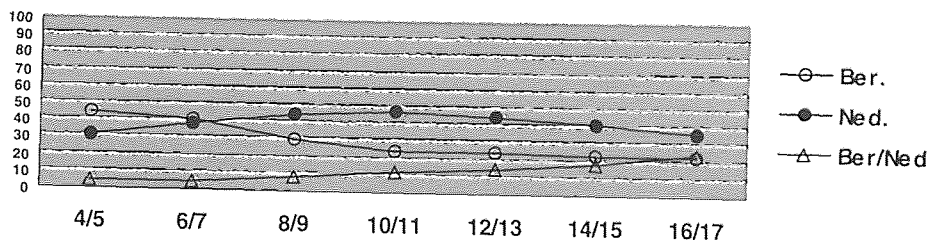
Figuur 5.3a Taalvaardigheid in het Berbers



Figuur 5.3b Taalkeuze voor het Berbers



Figuur 5.3c Taal dominantie in het Berbers en Nederlands



Figuur 5.3d Taalpreferentie voor het Berbers en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
N leerlingen	856	895	1.162	1.240	914	685	379	171	6.302

**Tabel 5.3a** Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Berbers als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	4.812	76%	260	4%	198	3%
Marokko	1.385	22%	5.575	88%	5.774	92%
Turkije	7	-	69	1%	72	1%
Suriname	6	-	13	-	10	-
Somalië	5	-	3	-	5	-
België	4	-	21	-	5	-
Overige landen	31	-	78	1%	74	1%
Onbekend	52	1%	283	4%	164	3%
Totaal	6.302	100%	6.302	100%	6.302	100%

**Tabel 5.3b** Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Berbers

Arabisch	2.010	Duits	33	Italiaans	19
Engels	124	Spaans	28	Koerdisch	12
Frans	77	Turks	28	19 andere talen	99
'Marokkaans'	35	Chinees	26		

**Tabel 5.3c** Talen die bij de Berberse taalgroep thuis gebruikt worden naast Berbers

De meeste leerlingen zijn in Nederland geboren en verreweg de meeste ouders in Marokko. Bij 32% van de leerlingen wordt thuis naast Berbers ook Arabisch gebruikt, op verre afstand ook gevolgd door Engels (2%) en Frans (1%).

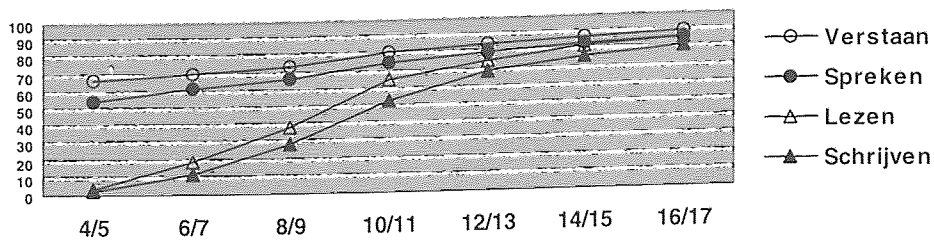
*Taalvaardigheid* (Fig. 5.3a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden verstaan/spreken zijn bij 4-5 jaar hoog ontwikkeld (96/92%) en blijven dat ook tot 16-17 jaar, zij het voor verstaan (96%) hoger dan voor spreken (89%). De gerapporteerde schriftelijke vaardigheden lezen/schrijven dalen van 28/27% bij 8-9 jaar tot 15/13% bij 16-17 jaar.

*Taalkeuze* (Fig. 5.3b). Thuis spreken de leerlingen meestal Berbers met hun moeder (77-88%) en vader (69-85%). Met jongere broers/zussen wordt thuis veel minder Berbers gesproken (28-47%); voor oudere broers/zussen geldt een soortgelijk patroon (25-49%), evenals voor de keuze van Berbers thuis in interactie met beste vrienden (14-45%). Voor elk van deze drie typen gesprekspartners geldt echter dat de keuze voor Berbers vanaf 10-11 jaar een stijgend verloop laat zien.

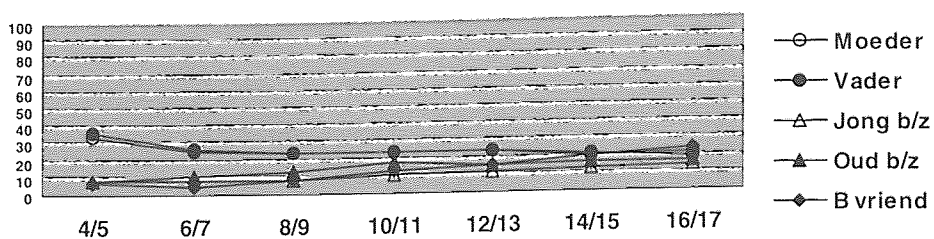
*Taaldominantie* (Fig. 5.3c). Bij de jongste leerlingen (4-5 jaar) wordt een dominantie in het Berbers gerapporteerd (52%), bij de oudere leerlingen (6-17 jaar) in het Nederlands, zij het vanaf 10-11 jaar in afnemende mate (60-45%). Gebalanceerde tweetaligheid wordt in een stijgende leeftijdslijn gerapporteerd door respectievelijk 5-7-10-15-19-23-26% van de 7 leeftijdsgroepen.

*Taalpreferentie* (Fig. 5.3d). De jongste leerlingen geven aan het liefste Berbers te spreken (45%), de oudere leerlingen (8-17 jaar) het liefste Nederlands, zij het in dalende mate (48-36%). Ook nu is er een stijgende leeftijdslijn van leerlingen (5-25%) die geen voorkeur uitspreken voor één van beide talen.

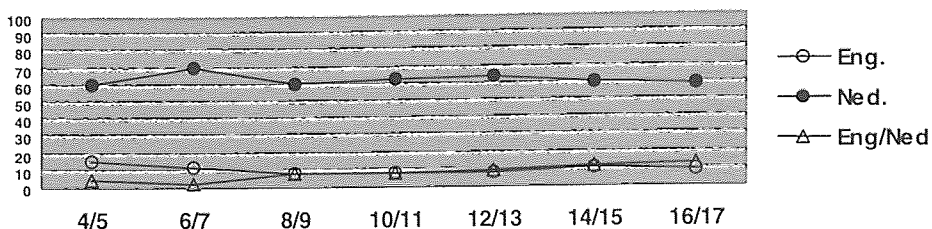
### 5.1.4 Engelse taalgroep



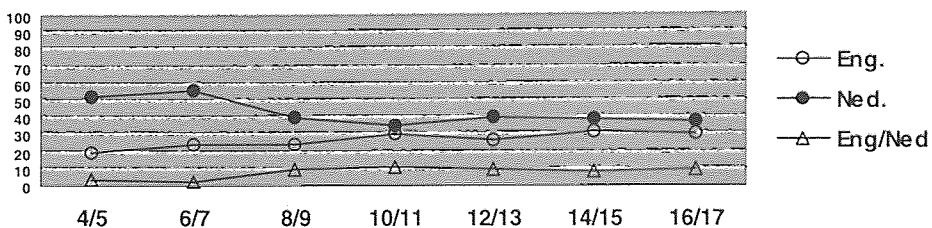
Figuur 5.4a Taalvaardigheid in het Engels



Figuur 5.4b Taalkeuze voor het Engels



Figuur 5.4c Taal dominantie in het Engels en Nederlands



Figuur 5.4d Taalpreferentie voor het Engels en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
N leerlingen	394	490	925	1.074	878	759	431	202	5.153

**Tabel 5.4a** Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Engels als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	3.955	77%	2.681	52%	2.621	51%
Groot-Brittannië	123	2%	237	5%	311	6%
Antillen/Aruba	89	2%	169	3%	156	3%
Suriname	88	2%	311	6%	307	6%
Marokko	55	1%	152	3%	158	3%
Ghana	53	1%	124	2%	139	3%
Overige landen	680	13%	1.185	23%	1.181	23%
Onbekend	110	2%	294	6%	280	5%
Totaal	5.153	100%	5.153	100%	5.153	100%

**Tabel 5.4b** Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Engels

Frans	570	Hind(ustan)i	235	Berbers	124
Duits	558	Papiamentu	192	91 andere talen	1.561
Spaans	277	Turks	191		
Arabisch	235	Italiaans	128		

**Tabel 5.4c** Talen die bij de Engelse taalgroep thuis gebruikt worden naast Engels

Ruim driekwart van de leerlingen is in Nederland geboren, de helft van hun ouders in een groot spectrum van andere landen dan Nederland. Bij 30% van de leerlingen wordt thuis eveneens een groot spectrum van andere talen gebruikt, bij 11% ook Frans en bij eveneens 11% ook Duits.

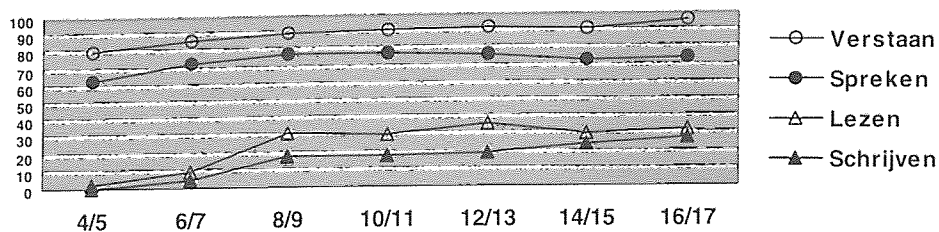
*Taalvaardigheid* (Fig. 5.4a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden verstaan/spreken zijn bij 4-5 jaar vrij hoog ontwikkeld (67/55%) en klimmen gestaag naar respectievelijk 90/87% bij 16-17 jaar. Een geleidelijk stijgend patroon is ook zichtbaar bij de gerapporteerde schriftelijke vaardigheden, dat wil zeggen van 19-86% voor lezen en van 12-82% voor schrijven bij leerlingen van 6-17 jaar.

*Taalkeuze* (Fig. 5.4b). Thuis spreken relatief weinig leerlingen Engels met de bevraagde gesprekspartners (in alle gevallen en in alle leeftijdsgroepen minder dan 36%). De proporties schommelen van 21-34% voor de moeder, 20-36% voor de vader, 8-15% voor jongere broers/zussen, 8-18% voor oudere broers/zussen en 5-25% voor beste vrienden.

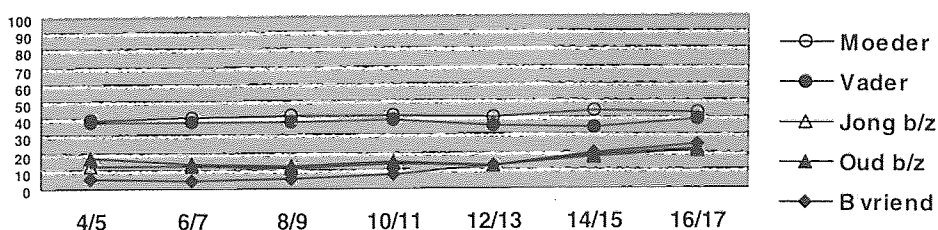
*Taaldominantie* (Fig. 5.4c). Leerlingen in alle leeftijdsgroepen geven aan het beste Nederlands te spreken, variërend van 60-71%. Dominantie in het Engels wordt in alle leeftijdsgroepen gerapporteerd door 8-16% van de leerlingen, gebalanceerde tweetaligheid in een stijgende lijn van 6-17 jaar van 3-13%.

*Taalpreferentie* (Fig. 5.4d). De hoge status van het Engels wordt zichtbaar in een afnemend preferentieverschil tussen beide talen bij het stijgen van de leeftijd (dalend van 32-8%). Geen voorkeur voor één van beide talen wordt gerapporteerd in een stijgende lijn van 3-10% van 6-17 jaar.

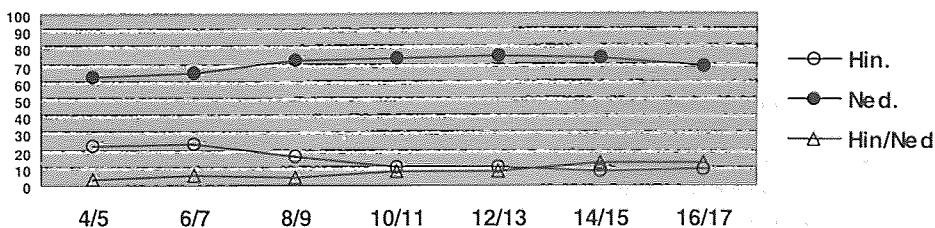
### 5.1.5 Hind(ustan)i taalgroep



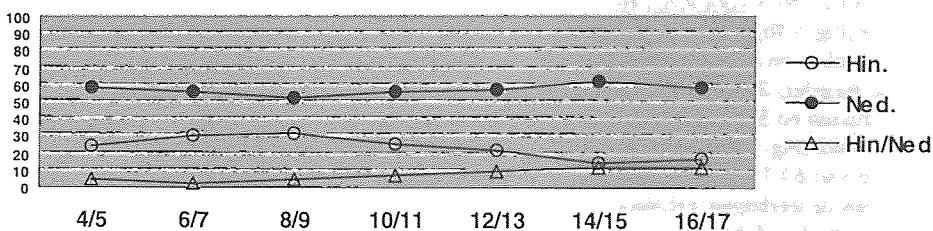
Figuur 5.5a Taalvaardigheid in het Hind(ustan)i



Figuur 5.5b Taalkeuze voor het Hind(ustan)i



Figuur 5.5c Taal dominantie in het Hind(ustan)i en Nederlands



Figuur 5.5d Taalpreferentie voor het Hind(ustan)i en Nederlands



Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
N leerlingen	507	775	964	1.010	726	602	298	155	5.037

**Tabel 5.5a** Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Hind(ustan)i als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	3.785	75%	349	7%	410	8%
Suriname	1.101	22%	4.219	84%	4.079	81%
India	44	1%	106	2%	122	2%
Pakistan	16	-	52	1%	51	1%
Antillen/Aruba	5	-	21	-	16	-
Indonesië	3	-	12	-	21	-
Overige landen	49	1%	140	3%	132	3%
Onbekend	34	1%	138	3%	206	4%
Totaal	5.037	100%	5.037	100%	5.037	100%

**Tabel 5.5b** Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Hind(ustan)i

Sranan Tongo	633	Papiamentu	51	Portugees	35
Engels	235	Arabisch	43	Spaans	27
'Surinaams'	132	Javaans	41	37 andere talen	253
Urdu/Pakistaans	77	Frans	37		

**Tabel 5.5c** Talen die bij de Hind(ustan)i taalgroep thuis gebruikt worden naast Hind(ustan)i

De meeste leerlingen zijn in Nederland geboren en verreweg de meeste ouders in Suriname. Bij 13% van de leerlingen wordt thuis naast Hind(ustan)i ook Sranan Tongo gebruikt. 'Surinaams' zal eveneens vaak verwijzen naar Sranan Tongo. Ook Engels wordt relatief vaak (5%) genoemd.

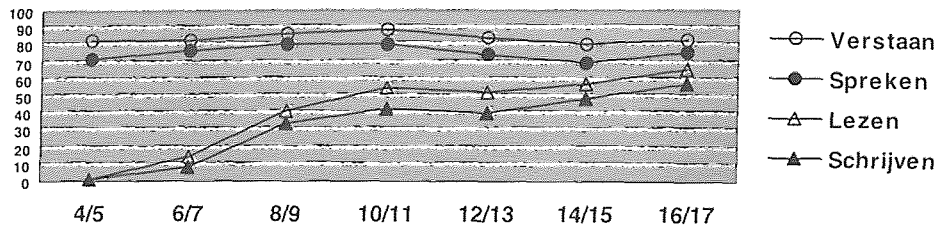
*Taalvaardigheid* (Fig. 5.5a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden verstaan/spreken nemen toe van 81/64% bij 4-5 jaar tot 96/75% bij 16-17 jaar. De gerapporteerde schriftelijke vaardigheden lezen/schrijven nemen slechts toe van 32/18% bij 8-9 jaar tot 33/28% bij 16-17 jaar.

*Taalkeuze* (Fig. 5.5b). Leerlingen spreken thuis Hind(ustan)i met hun moeder en vader in een bandbreedte van 35-45% in alle leeftijdsgroepen. Van de leerlingen van 4-13 jaar spreekt 12-15% thuis meestal Hind(ustan)i met jongere broers/zussen; van de leerlingen van 14-17 jaar doet dat 18-22%. Met oudere broers/zussen wordt door 14-18% van de leerlingen van 4-13 jaar thuis meestal Hind(ustan)i gesproken; van de leerlingen van 14-17 jaar doet dat 19-23%. In interactie met beste vrienden kiezen leerlingen thuis eveneens in oplopende mate voor Hind(ustan)i (6-26%).

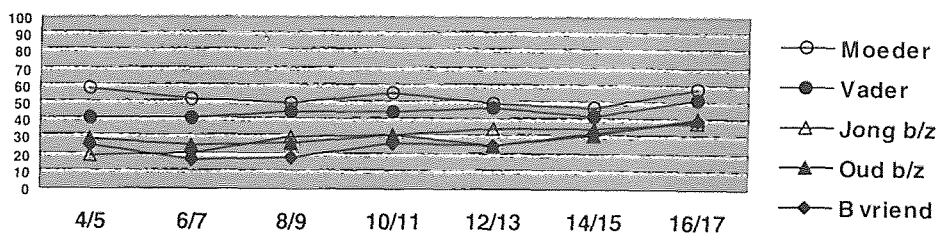
*Taaldominantie* (Fig. 5.5c). In alle leeftijdsgroepen wordt een sterke dominantie in het Nederlands gerapporteerd, variërend van 64-76%. In een afnemende mate van 23-10% melden leerlingen van 4-17 jaar dominantie in het Hind(ustan)i. Gebalanceerde tweetaligheid wordt in oplopende mate gerapporteerd door 4-14% van de verschillende leeftijdsgroepen.

*Taalpreferentie* (Fig. 5.5d). 53-62% van de leerlingen geeft aan het liefste Nederlands te spreken, 15-32% het liefste Hind(ustan)i. Ook hierbij is sprake van een overwegend stijgende leeftijdslijn van leerlingen die geen voorkeur uitspreken voor één van beide talen (oplopend van 3-12% van 6-17 jaar).

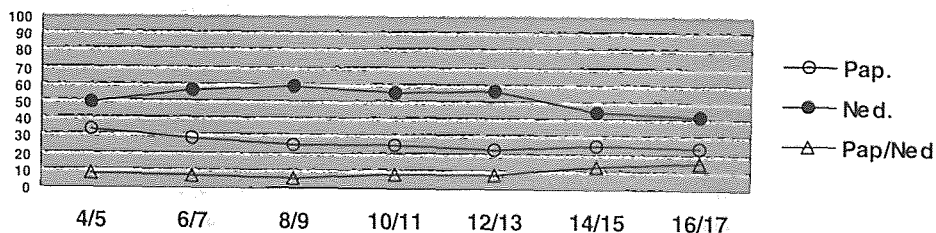
### 5.1.6 Papiamentu taalgroep



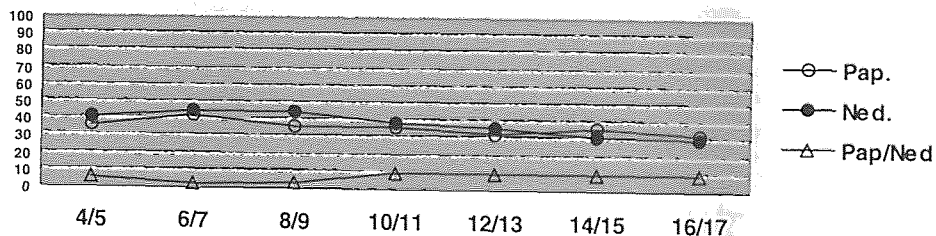
Figuur 5.6a Taalvaardigheid in het Papiamentu



Figuur 5.6b Taalkeuze voor het Papiamentu



Figuur 5.6c Taal dominantie in het Papiamentu en Nederlands



Figuur 5.6d Taalpreferentie voor het Papiamentu en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
N leerlingen	224	247	304	300	195	185	83	34	1.572

**Tabel 5.6a** Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Papiamentu als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	855	54%	197	13%	164	10%
Antillen/Aruba	613	39%	1.042	66%	1.009	64%
Suriname	45	3%	177	11%	179	11%
Dominicaanse Republiek	5	-	16	1%	8	1%
Marokko	4	-	11	1%	15	1%
Indonesië	3	-	12	1%	12	1%
Overige landen	26	2%	45	3%	63	4%
Onbekend	21	1%	72	5%	122	8%
Totaal	1.572	100%	1.572	100%	1.572	100%

**Tabel 5.6b** Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Papiamentu

Engels	192	Javaans	36	Somalisch	27
Spaans	172	Italiaans	31	Portugees	26
Sranan Tongo	68	Moluks/Maleis	28	22 andere talen	221
Hind(ustan)i	51	Turks	28		

**Tabel 5.6c** Talen die bij de Papiamentu taalgroep thuis gebruikt worden naast Papiamentu

Ruim de helft van de leerlingen is in Nederland geboren, minder dan de helft op de Antillen/Aruba. De meeste ouders zijn op de Antillen/Aruba geboren. Bij 12% van de leerlingen wordt thuis naast Papiamentu ook Engels gebruikt, bij 11% ook Spaans.

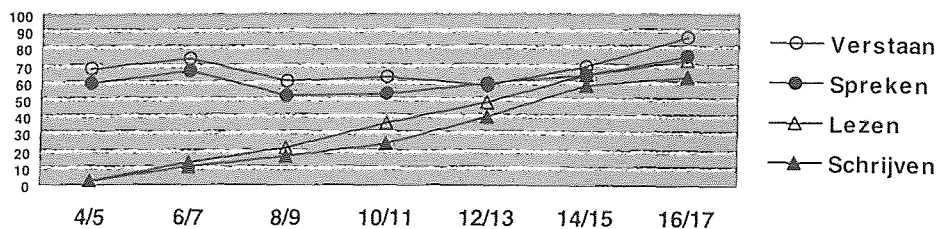
*Taalvaardigheid* (Fig. 5.6a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden verstaan en spreken zijn van jongsafaan hoog ontwikkeld en schommelen respectievelijk van 81-89% en van 70-81% bij alle leeftijdsgroepen. De gerapporteerde schriftelijke vaardigheden lezen en schrijven vertonen een stijgende lijn van 6-17 jaar en wel voor lezen van 15-66% en voor schrijven van 9-57%.

*Taalkeuze* (Fig. 5.6b). In alle leeftijdsgroepen wordt met de moeder thuis meestal Papiamentu gesproken, variërend van 48-59%. Ten opzichte van de vader geldt dit voor 42-53% van de verschillende leeftijdsgroepen. Een geleidelijk stijgende keuze van Papiamentu thuis wordt van 6-17 jaar zichtbaar ten opzichte van jongere broers/zussen (21-39%), oudere broers/zussen (26-42%) en beste vrienden (17-40%).

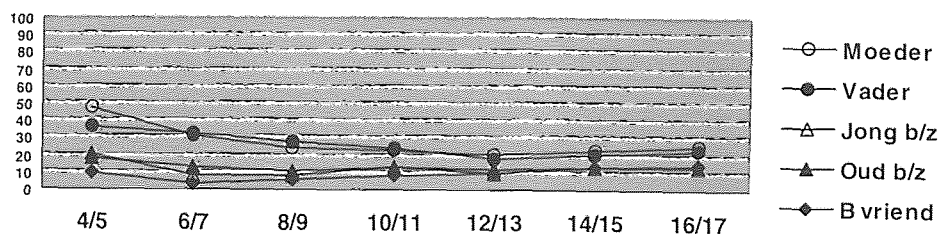
*Taaldominantie* (Fig. 5.6c). De meeste leerlingen in alle leeftijdsgroepen geven aan het beste Nederlands te spreken, zij het in een afnemende mate van 60-43% van 8-17 jaar. Het dominantieverschil tussen Nederlands en Papiamentu neemt van 12-17 jaar af van 34-21%. Een gebalanceerde tweetaligheid wordt in een stijgende lijn gemeld van 6-16% van 8-17 jaar.

*Taalpreferentie* (Fig. 5.6d). De voorkeur voor het spreken van Nederlands of Papiamentu ontloopt elkaar nauwelijks in elk van de 7 leeftijdsgroepen en varieert van 33-43% voor Papiamentu en van 31-45% voor Nederlands. In een oplopende mate van 3-10% van 6-11 jaar wordt geen voorkeur voor één van beide talen uitgesproken, daarna (11-17 jaar) blijft dit constant (10%).

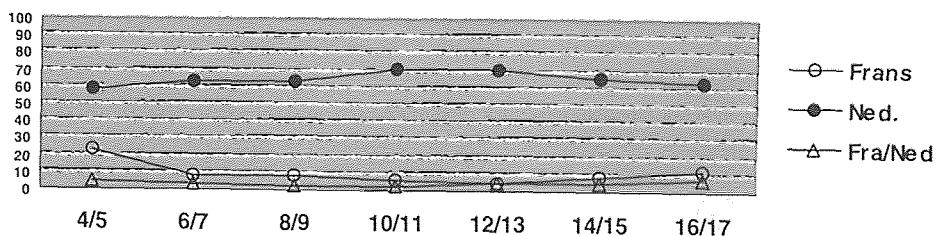
### 5.1.7 Franse taalgroep



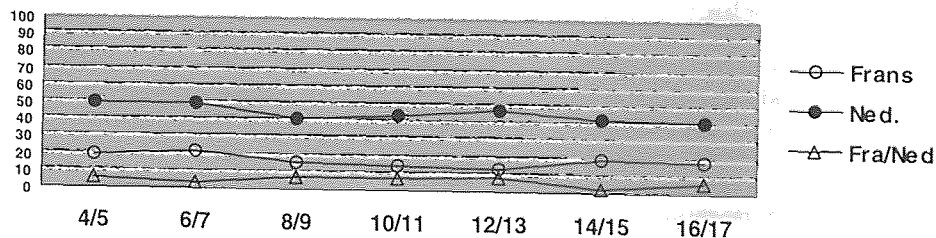
Figuur 5.7a Taalvaardigheid in het Frans



Figuur 5.7b Taalkeuze voor het Frans



Figuur 5.7c Taal dominantie in het Frans en Nederlands



Figuur 5.7d Taalpreferentie voor het Frans en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
N leerlingen	154	159	254	275	260	215	146	71	1.534

**Tabel 5.7a** Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Frans als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	1.125	73%	683	45%	717	47%
Frankrijk	62	4%	154	10%	111	7%
Marokko	54	4%	153	10%	153	10%
Zaire	47	3%	66	4%	71	5%
België	42	3%	59	4%	63	4%
Angola	21	1%	28	2%	25	2%
Overige landen	145	9%	300	20%	314	20%
Onbekend	38	2%	91	6%	80	5%
Totaal	1.534	100%	1.534	100%	1.534	100%

**Tabel 5.7b** Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Frans

Engels	570	Spaans	118	Turks	60
Duits	271	Berbers	77	Portugees	51
Arabisch	212	Italiaans	71	54 andere talen	514

**Tabel 5.7c** Talen die bij de Franse taalgroep thuis gebruikt worden naast Frans

Bijna driekwart van de leerlingen is in Nederland geboren, tegenover minder dan de helft van de ouders. Bij 37% van de leerlingen wordt thuis naast Frans ook Engels gebruikt, bij 18% ook Duits en eveneens bij 18% ook Arabisch.

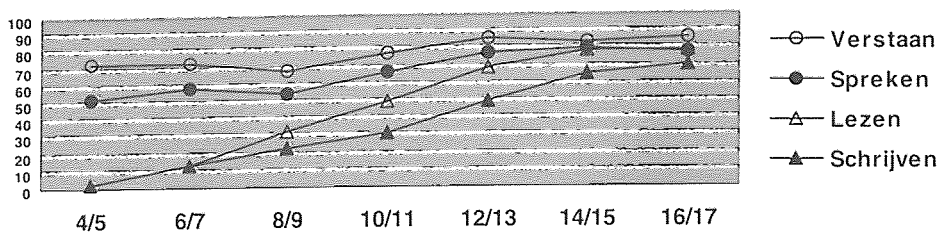
*Taalvaardigheid* (Fig. 5.7a). Voor de gerapporteerde mondelinge en schriftelijke vaardigheden tekent zich bij het oplopen van de leeftijd een patroon van stijging en convergentie af: 86% van de leerlingen van 16-17 jaar geeft aan in staat te zijn om Frans te verstaan, 76% te spreken, 73% te lezen en 63% te schrijven.

*Taalkeuze* (Fig. 5.7b). De gerapporteerde keuze voor Frans laat bij het oplopen van de leeftijd een patroon zien van daling en convergentie. De daling treedt op vanaf 4-13 jaar, daarna is weer een lichte stijging te zien. De moeder neemt een eerste positie in als het gaat om de keuze voor Frans thuis, dalend van 47-21% van 4-13 jaar. Voor de vader daalt deze keuze van 36-18%, voor jongere broers/zussen van 21-10%, voor oudere van 18-12%; voor beste vrienden loopt de keuze van Frans echter op van 4-15% van 6-17 jaar.

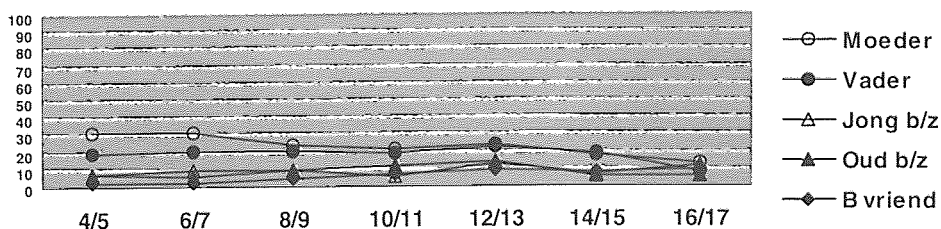
*Taaldominantie* (Fig. 5.7c). Nederlands wordt in een bandbreedte van 58-71% aangeduid als de taal die het beste wordt gesproken, vergeleken met Frans (variërend van 5-23%). Gebalanceerde tweetaligheid wordt gemeld door 3-7% van de verschillende leeftijdsgroepen.

*Taalpreferentie* (Fig. 5.7d). Nederlands wordt in alle leeftijdsgroepen het liefste gesproken (variërend van 42-50%) in vergelijking met Frans (variërend van 14-22%). Geen voorkeur voor één van beide talen wordt uitgesproken door 3-6% van de verschillende leeftijdsgroepen.

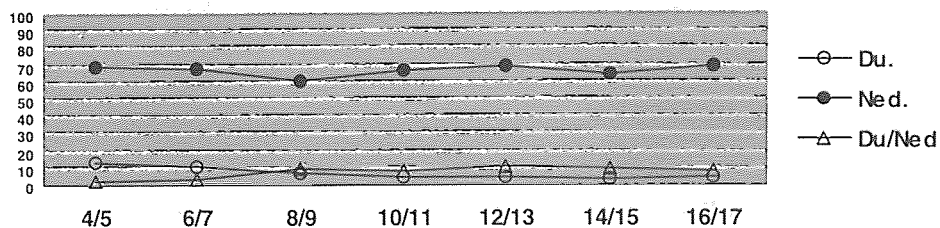
### 5.1.8 Duitse taalgroep



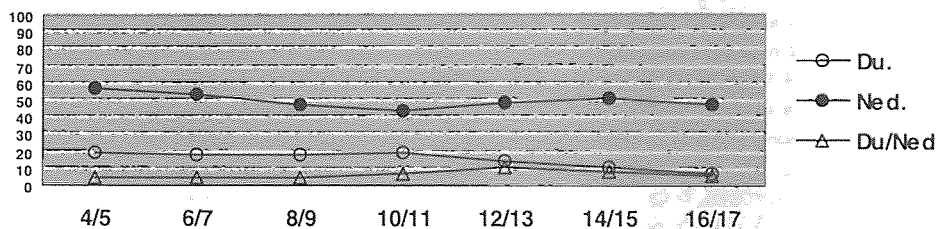
Figuur 5.8a Taalvaardigheid in het Duits



Figuur 5.8b Taalkeuze voor het Duits



Figuur 5.8c Taal dominantie in het Duits en Nederlands



Figuur 5.8d Taalpreferentie voor het Duits en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
N leerlingen	91	133	260	266	258	245	139	57	1.449

**Tabel 5.8a** Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Duits als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	1.138	79%	776	54%	890	61%
Duitsland	166	11%	340	23%	215	15%
Turkije	16	1%	55	4%	59	4%
Marokko	13	1%	30	2%	32	2%
Zwitserland	10	1%	17	1%	3	-
België	8	1%	18	1%	9	1%
Overige landen	79	5%	146	10%	181	12%
Onbekend	19	1%	67	5%	60	4%
Totaal	1.449	100%	1.449	100%	1.449	100%

**Tabel 5.8b** Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Duits

Engels	558	Spaans	74	Berbers	33
Frans	271	Italiaans	61	Chinees	30
Turks	90	Arabisch	51	45 andere talen	545

**Tabel 5.8c** Talen die bij de Duitse taalgroep thuis gebruikt worden naast Duits

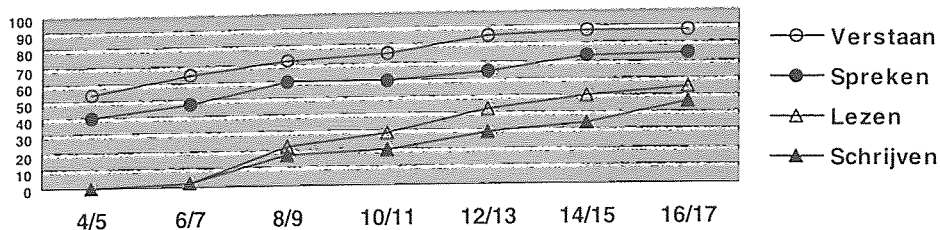
Ruim driekwart van de leerlingen is in Nederland geboren, tegenover meer dan de helft van de ouders. Bij 39% van de leerlingen wordt thuis naast Duits ook Engels gebruikt, bij 19% ook Frans.

*Taalvaardigheid* (Fig. 5.8a). De gerapporteerde mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden laten een patroon van stijging en convergentie zien bij toename van de leeftijd. De mondelinge vaardigheden zijn van jongsaftaan relatief hoog ontwikkeld, variërend van 73-87% voor verstaan en van 53-80% voor spreken in de verschillende leeftijdsgroepen. Vanaf 6-7 jaar klimmen de schriftelijke vaardigheden geleidelijk maar hoog op naar 16-17 jaar en wel van 14-79% voor lezen en van 14-71% voor schrijven. *Taalkenye* (Fig. 5.8b). De gerapporteerde keuze voor het spreken van Duits met de moeder laat convergentie en een dalende richting zien (dalend van 32-14% van 4-17 jaar), met de vader is deze voorkeur vrij stabiel (rond 20%), met broers/zussen schommelt deze rond 10% en met vrienden stijgt ze van 2-10% vanaf 6-17 jaar.

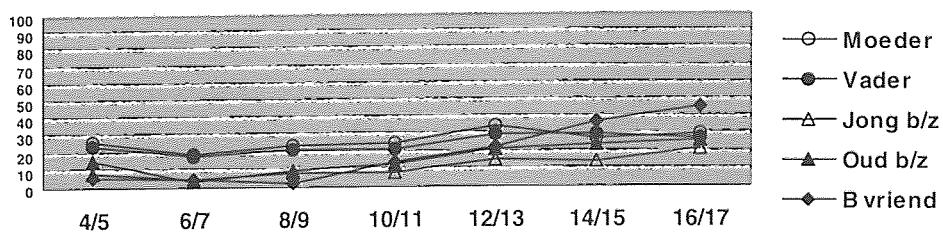
*Taaldominantie* (Fig. 5.8c). Nederlands wordt in alle leeftijdsgroepen aangeduid als de taal die veruit het beste wordt gesproken, variërend van 61-70% in de verschillende leeftijdsgroepen in vergelijking met Duits (dalend van 13-5%). Gebalanceerde tweetaligheid blijft beperkt tot 3-11% in de verschillende leeftijdsgroepen.

*Taalpreferentie* (Fig. 5.8d). Nederlands wordt ook het liefst gesproken in alle leeftijdsgroepen, variërend van 47-57% in vergelijking met Duits (variërend van 7-20%). Geen voorkeur voor één van beide talen wordt uitgesproken door 5-11% van alle leeftijdsgroepen.

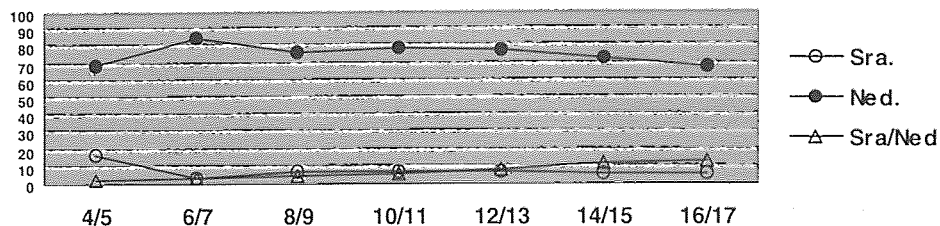
### 5.1.9 Sranan Tongo taalgroep



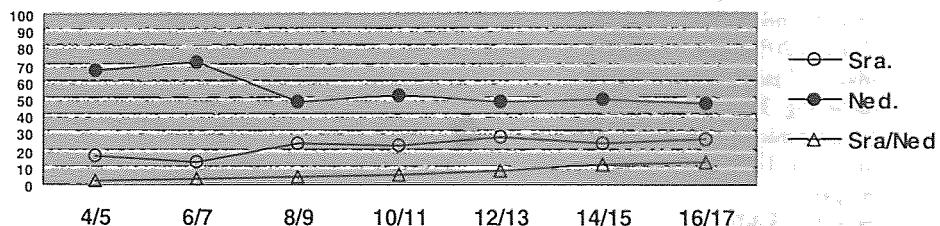
Figuur 5.9a Taalvaardigheid in het Sranan Tongo



Figuur 5.9b Taalkeuze voor het Sranan Tongo



Figuur 5.9c Taaldominantie in het Sranan Tongo en Nederlands



Figuur 5.9d Taalpreferentie voor het Sranan Tongo en Nederlands



Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
N leerlingen	64	95	173	288	235	305	192	74	1.426

**Tabel 5.9a** Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Sranan Tongo als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	1.034	73%	101	7%	98	7%
Suriname	331	23%	1.204	84%	1.177	83%
Sri Lanka	12	1%	20	1%	22	2%
Antillen/Aruba	7	-	16	1%	30	2%
Turkije	3	-	10	1%	14	1%
Frans Guyana	3	-	3	-	4	-
Overige landen	14	1%	40	3%	44	3%
Onbekend	22	2%	32	2%	37	3%
Totaal	1.426	100%	1.426	100%	1.426	100%

**Tabel 5.9b** Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Sranan Tongo

Hind(ustan)i	633	Spaans	35	Frans	30
Engels	120	Urdu/Pakistaans	35	25 andere talen	238
Javaans	104	'Surinaams'	65		
Papiamentu	68	Turks	33		

**Tabel 5.9c** Talen die bij de Sranan Tongo taalgroep thuis gebruikt worden naast Sranan Tongo

De meeste leerlingen zijn in Nederland geboren, hun ouders overwegend in Suriname. Bij 44% van de leerlingen wordt thuis naast Sranan Tongo ook Hind(ustan)i gebruikt, op verre afstand gevolgd door Engels (8%) en Javaans (7%).

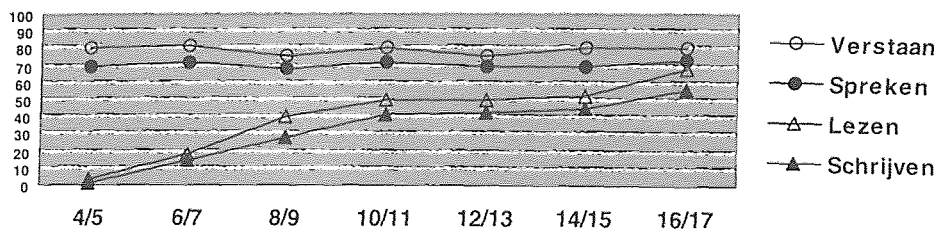
*Taalvaardigheid* (Fig. 5.9a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden verstaan en spreken vertonen een sterk stijgende leeftijdslijn van 4-17 jaar, dat wil zeggen van 55-89% voor verstaan en van 41-76% voor spreken. Een eveneens stijgende, maar lagere leeftijdslijn van 8-17 jaar is zichtbaar voor lezen en schrijven, dat wil zeggen van 23-56% voor lezen en van 18-48% voor schrijven.

*Taalkeuze* (Fig. 5.9b). Thuis wordt door de meeste leerlingen in alle leeftijdsgroepen met alle gesprekspartners in geringe mate een keuze voor Sranan Tongo gerapporteerd. Er is echter van 6-17 jaar een geleidelijk stijgende keuze voor Sranan Tongo zichtbaar in interactie met nagenoeg alle gesprekspartners, variërend van 19-35% met de moeder, 18-31% met de vader, 5-22% met jongere broers/zussen, 4-27% met oudere broers/zussen en 3-46% met beste vrienden.

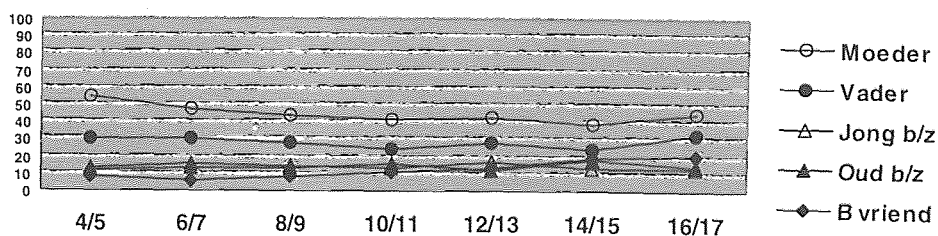
*Taaldominantie* (Fig. 5.9c). 68-79% van alle leeftijdsgroepen geeft aan het beste Nederlands te spreken. Gerapporteerde dominantie in het Sranan Tongo is van 8-17 jaar stabiel met 6-7%, gebalanceerde tweetaligheid wordt van 4-17 jaar door 3-13% van de leerlingen gemeld.

*Taalpreferentie* (Fig. 5.9d). Aan Nederlands wordt in alle leeftijdsgroepen de voorkeur gegeven boven Sranan Tongo. Het preferentieverschil tussen beide talen is groot vanaf 4-7 jaar (50-59%), maar nagenoeg constant (21-30%) vanaf 8-17 jaar.. Geen voorkeur voor één van beide talen wordt toenemend van 3-13% van 4-17 jaar uitgesproken.

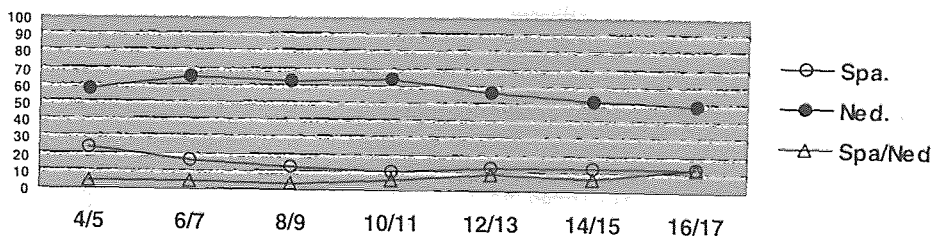
### 5.1.10 Spaanse taalgroep



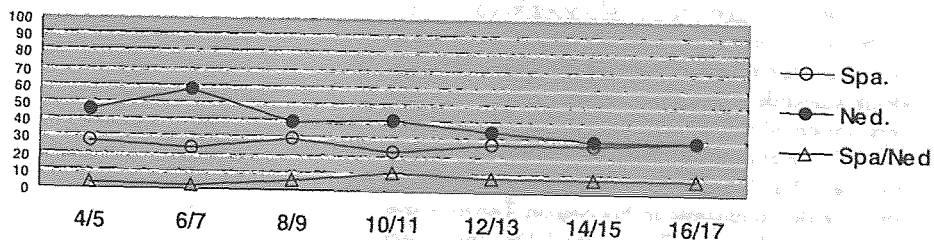
Figuur 5.10a Taalvaardigheid in het Spaans



Figuur 5.10b Taalkeuze voor het Spaans



Figuur 5.10c Taal dominantie in het Spaans en Nederlands



Figuur 5.10d Taalpreferentie voor het Spaans en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
N leerlingen	138	174	225	237	161	195	105	35	1.270

**Tabel 5.10a** Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Spaans als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	802	63%	399	31%	472	37%
Antillen/Aruba	95	7%	121	10%	132	10%
Colombia	75	6%	129	10%	85	7%
Spanje	54	4%	138	11%	145	11%
Dominicaanse Republiek	42	3%	84	7%	62	5%
Marokko	13	1%	36	3%	39	3%
Overige landen	147	12%	251	20%	252	20%
Onbekend	42	3%	112	9%	83	7%
Totaal	1.270	100%	1.270	100%	1.270	100%

**Tabel 5.10b** Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Spaans

Engels	277	Italiaans	60	Turks	34
Papiamentu	172	Portugees	54	31 andere talen	329
Frans	118	Arabisch	51		
Duits	74	Sranan Tongo	35		

**Tabel 5.10c** Talen die bij de Spaanse taalgroep thuis gebruikt worden naast Spaans

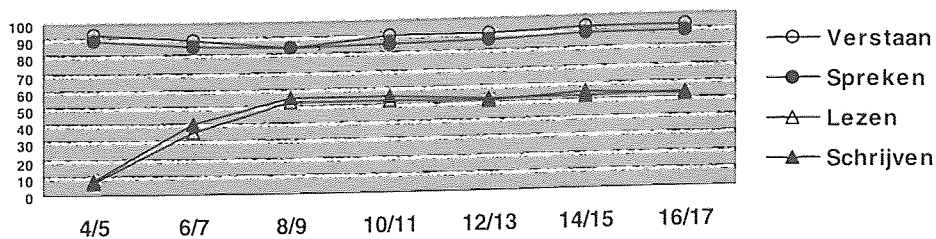
Meer dan de helft van de leerlingen is in Nederland geboren. Voor de ouders geldt dat slechts voor een derde, terwijl hun herkomstpatroon zeer wisselend is. Bij 22% van de leerlingen wordt thuis naast Spaans ook Engels gebruikt, bij 14% ook Papiamentu en bij 9% ook Frans.

*Taalvaardigheid* (Fig 5.10a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden zijn en blijven hoog ontwikkeld van 4-17 jaar en variëren per leeftijdsgroep van 76-81% voor verstaan en van 68-73% voor spreken. Vanaf 6-17 jaar vertonen de gerapporteerde schriftelijke vaardigheden een sterk stijgende lijn van 18-68% voor lezen en van 15-56% voor schrijven.

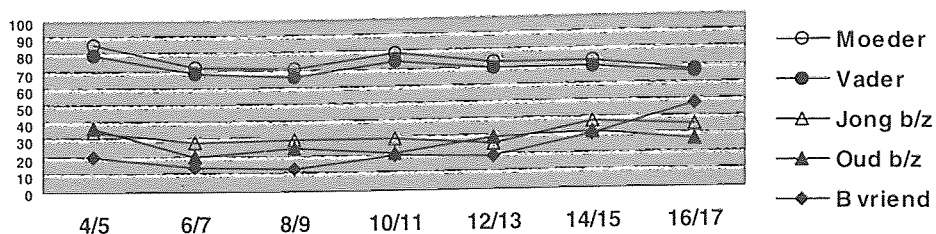
*Taalkeuze* (Fig. 5.10b). Vooral met de moeder wordt overwegend een keuze voor Spaans gerapporteerd, variërend van 39-55% van de verschillende leeftijdsgroepen. Met de overige gesprekspartners geschiedt dit thuis in veel mindere mate, variërend van 24-33% met de vader, 13-17% met jongere broers/zussen, 12-18% met oudere broers/zussen en van 6-17 jaar stijgend van 6-21% in interactie met beste vrienden. *Taaldominantie* (Fig. 5.10c). In alle leeftijdsgroepen wordt aangegeven dat Nederlands het beste wordt gesproken (variërend van 50-66%) in vergelijking met Spaans (variërend van 11-24%). Een lage, maar licht stijgende lijn wordt gemeld voor gebalanceerde tweetaligheid (variërend van 4-13%).

*Taalpreferentie* (Fig. 5.10d). In naar leeftijd afnemende mate wordt het liefste Nederlands gesproken, variërend van 30-58%. De gerapporteerde voorkeur voor Spaans varieert van 23-31% en die voor geen van beide talen van 3-11%.

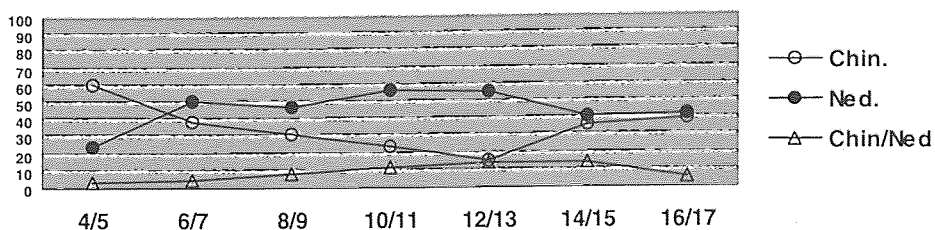
### 5.1.11 Chinese taalgroep



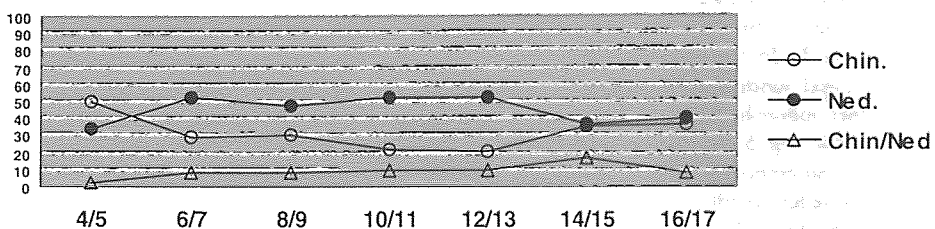
Figuur 5.11a Taalvaardigheid in het Chinees



Figuur 5.11b Taalkeuze in het Chinees



Figuur 5.11c Taaldominantie in het Chinees en Nederlands



Figuur 5.11d Taalpreferentie voor het Chinees en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
N leerlingen	145	150	196	173	124	132	93	49	1.062

**Tabel 5.11a** Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Chinees als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	812	76%	114	11%	98	9%
China/Hong Kong	153	14%	714	67%	694	65%
Tunesië	15	1%	12	1%	39	4%
Suriname	10	1%	15	1%	26	2%
Duitsland	9	1%	26	2%	27	3%
Marokko	7	1%	11	1%	11	1%
Overige landen	39	4%	113	11%	112	11%
Onbekend	17	2%	57	5%	58	5%
Totaal	1.062	100%	1.062	100%	1.062	100%

**Tabel 5.11b** Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Chinees

Engels	69	Hind(ustan)i	22	Spaans	18
Duits	30	Arabisch	21	Moluks/Maleis	16
Vietnamees	27	Frans	20	25 andere talen	140
Berbers	26	Italiaans	18		

**Tabel 5.11c** Talen die bij de Chinese taalgroep thuis gebruikt worden naast Chinees

Driekwart van de leerlingen is in Nederland geboren, minder dan driekwart van de ouders in China/Hong Kong. Bij 6% van de leerlingen wordt thuis naast Chinees ook Engels gebruikt.

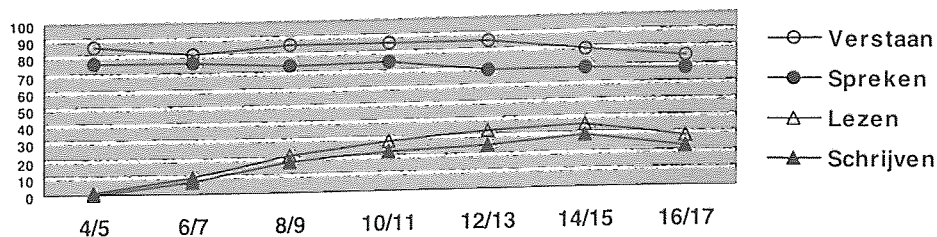
*Taalvaardigheid* (Fig. 5.11a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden zijn en blijven van jongsafaan zeer hoog ontwikkeld, variërend van 85-94% voor verstaan en van 85-90% voor spreken. De gerapporteerde schriftelijke vaardigheden klimmen vanaf 6-9 jaar voor lezen van 37-54% en voor schrijven van 42-56%; daarna blijven ze nagenoeg constant op deze niveaus.

*Taalkeuze* (Fig. 5.11b). Een zeer groot aantal leerlingen geeft aan thuis meestal Chinees te spreken met hun moeder en vader, respectievelijk variërend van 68-86% en van 67-81% per leeftijdsgroep. Voor jongere broers/zussen varieert dit van 27-39%, voor oudere broers/zussen van 21-38% en voor beste vrienden in een sterk stijgende lijn van 8-17 jaar van 14-49%.

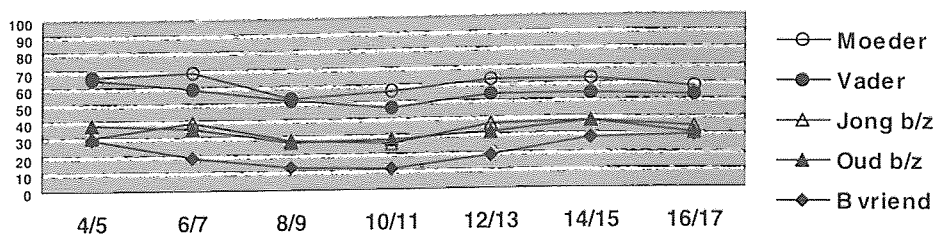
*Taaldominantie* (Fig. 5.11c). De jongste (4-5 jaar) leerlingen geven een dominantie in het Chinees aan (61%), de overige leerlingen een dominantie in het Nederlands (variërend van 42% tot 57%). Gebalanceerde tweetaligheid wordt in een stijgende lijn gemeld van 4-13 jaar (4-15%).

*Taalpreferentie* (Fig. 5.11d). Een voorkeur voor het spreken van Chinees wordt alleen uitgesproken door de jongste leerlingen (50%), een voorkeur voor het spreken van Nederlands door leerlingen van 6-17 jaar, variërend van 37-53% per leeftijdsgroep. Geen voorkeur voor één van beide talen wordt uitgesproken door 3-17% van de verschillende leeftijdsgroepen.

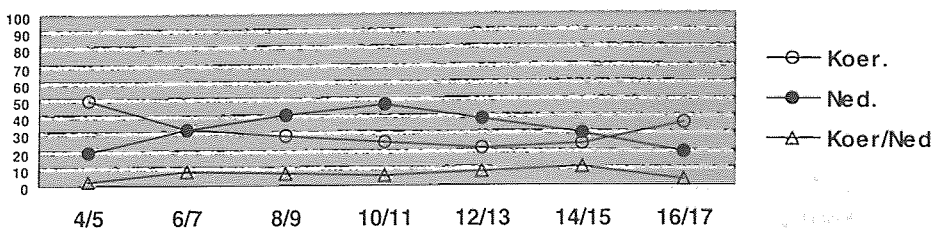
### 5.1.12 Koerdische taalgroep



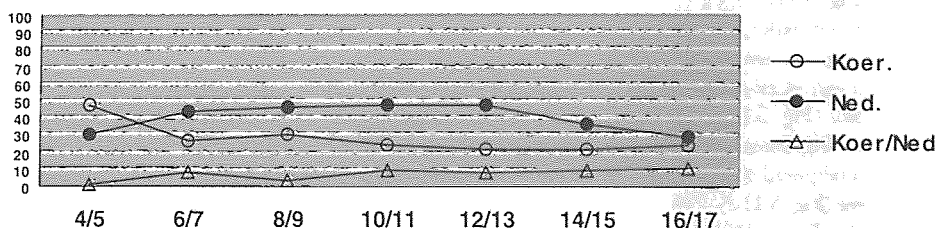
Figuur 5.12a Taalvaardigheid in het Koerdisch



Figuur 5.12b Taalkeuze voor het Koerdisch



Figuur 5.12c Taal dominantie in het Koerdisch en Nederlands



Figuur 5.12d Taalpreferentie voor het Koerdisch en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
N leerlingen	118	124	134	187	160	175	113	43	1.054

**Tabel 5.12a** Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Koerdisch als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	391	37%	53	5%	45	4%
Turkije	325	31%	609	58%	621	59%
Irak	209	20%	209	20%	214	20%
Koerdistan	23	2%	27	3%	30	3%
Iran	10	1%	10	1%	13	1%
Syrië	7	1%	7	1%	7	1%
Overige landen	50	5%	59	6%	66	6%
Onbekend	39	4%	80	8%	58	6%
Totaal	1.054	100%	1.054	100%	1.054	100%

**Tabel 5.12b** Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Koerdisch

Turks	576	Duits	26	Papiamentu	22
Arabisch	57	Moluks/Maleis	23	Hind(ustan)i	21
Engels	45	Somalisch	23	23 andere talen	183
Javaans	28	Sranan Tongo	23		

**Tabel 5.12c** Talen die bij de Koerdische taalgroep thuis gebruikt worden naast Koerdisch

Een nagenoeg even groot deel van de leerlingen is in Nederland dan wel in Turkije geboren. De meeste ouders zijn in Turkije geboren; 20% van de leerlingen en van beide ouders is in Irak geboren. Bij 55% van de leerlingen wordt thuis naast Koerdisch ook Turks gebruikt, op verre afstand gevolgd door andere talen (vgl. hiertegenover de Turkse taalgroep in paragraaf 5.1.1)

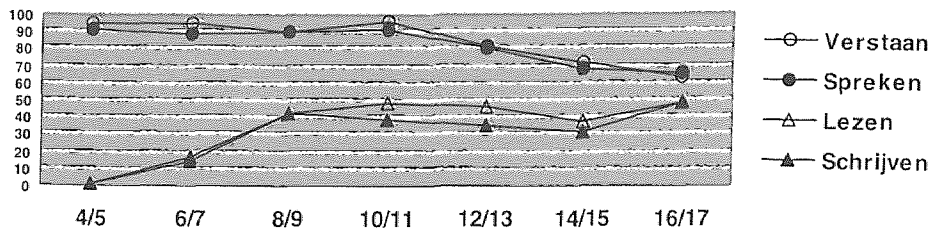
*Taalvaardigheid* (Fig. 5.12a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden zijn en blijven in alle leeftijdsgroepen relatief hoog ontwikkeld, variërend van 76-86% voor verstaan en van 68-77% voor spreken. Een stijgende, maar veel lagere lijn vertonen de gerapporteerde schriftelijke vaardigheden vanaf 6-15 jaar en wel van 10-37% voor lezen en van 7-30% voor schrijven; vanaf 15-17 jaar treedt echter een daling naar respectievelijk 29% en 23% op.

*Taalkeuze* (Fig. 5.12b). Thuis wordt door 54-69% van alle leerlingen Koerdisch gesproken met de moeder en door 48-66% met de vader. In interactie met jongere en oudere broers/zussen schommelt de gerapporteerde keuze voor Koerdisch respectievelijk van 27-40% en van 28-39%, met beste vrienden daalt deze keuze van 4-10 jaar (31-12%) en stijgt ze weer van 11-17 jaar (12-30%).

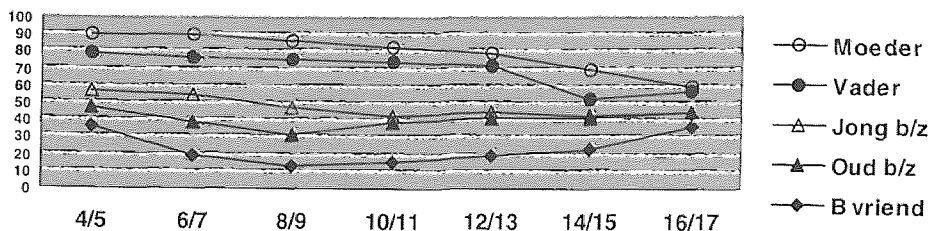
*Taaldominantie* (Fig. 5.12c). De jongste en oudste leerlingen geven aan het beste Koerdisch te spreken (respectievelijk 50% en 37%), de groepen daartussen Nederlands. Een gebalanceerde tweetaligheid wordt gemeld in een bandbreedte van 3-11%.

*Taalpreferentie* (Fig. 5.12d). De jongste leerlingen (4-5 jaar) geven aan het liefste Koerdisch te spreken (47%). Vanaf 6-7 jaar geven de meeste leerlingen in alle leeftijdsgroepen aan het liefste Nederlands te spreken, variërend van 29-48%. Door 1-11% van de leerlingen wordt geen voorkeur uitgesproken.

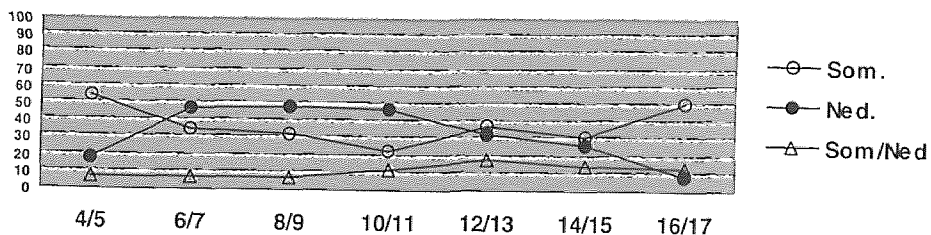
### 5.1.13 Somalische taalgroep



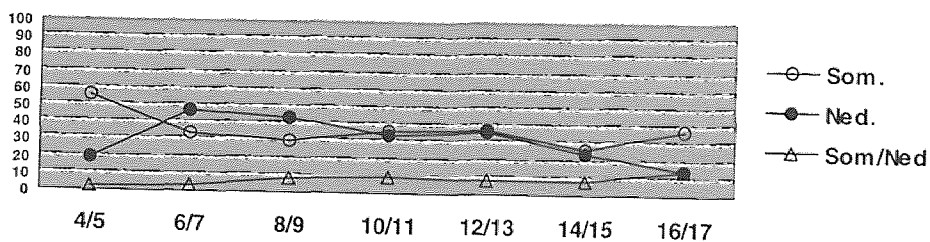
Figuur 5.13a Taalvaardigheid in het Somalisch



Figuur 5.13b Taalkeuze voor het Somalisch



Figuur 5.13c Taaldominantie in het Somalisch en Nederlands



Figuur 5.13d Taalpreferentie voor het Somalisch en Nederlands



Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
N leerlingen	143	124	105	99	78	60	53	30	692

**Tabel 5.13a** Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Somalisch als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Somalië	393	57%	562	81%	535	77%
Nederland	248	36%	42	6%	43	6%
Kenia	7	1%	3	-	1	-
Italië	3	-	1	-	1	-
Ethiopië	2	-	13	2%	14	2%
Turkije	1	-	7	1%	7	1%
Overige landen	25	4%	25	4%	32	5%
Onbekend	13	2%	39	6%	59	9%
Totaal	692	100%	692	100%	692	100%

**Tabel 5.13b** Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Somalisch

Arabisch	79	Papiamentu	27	Javaans	24
Engels	68	Sranan Tongo	26	Moluks/Maleis	24
Italiaans	33	Urdu/Pakistaans	26	18 andere talen	180
Turks	31	Frans	24		

**Tabel 5.13c** Talen die bij de Somalische taalgroep thuis gebruikt worden naast Somalisch

Meer dan de helft van de leerlingen is in Somalië geboren, tegenover verreweg de meeste ouders. Bij 11% van de leerlingen wordt thuis naast Somalisch ook Arabisch gebruikt, bij 10% ook Engels.

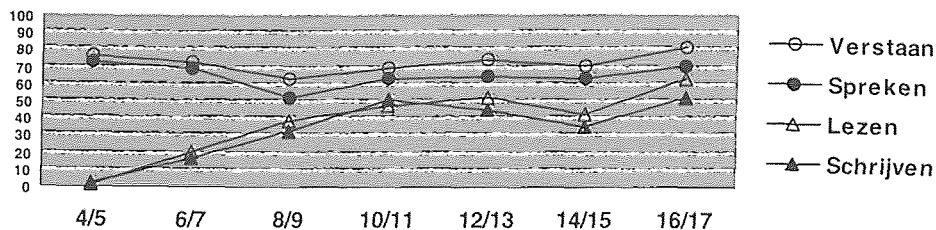
*Taalvaardigheid* (Fig. 5.13a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden zijn van jongsafaan hoog ontwikkeld maar nemen vanaf 11-17 jaar geleidelijk af, voor verstaan van 96-64% en voor spreken van 91-66%. De gerapporteerde schriftelijke vaardigheden klimmen van 6-17 jaar op van 17-49% voor lezen en van 15-49% voor schrijven.

*Taalkeuze* (Fig. 5.13b). Verreweg de meeste leerlingen geven aan thuis meestal Somalisch te spreken met hun moeder en vader, respectievelijk afnemend van 90-60% en van 79-57% in de verschillende leeftijdsgroepen. Met jongere en oudere broers/zussen wordt een keuze voor Somalisch gerapporteerd in een bandbreedte van 32-57%. Met beste vrienden wordt in een toenemende mate van 13-36% van 8-17 jaar voor Somalisch gekozen.

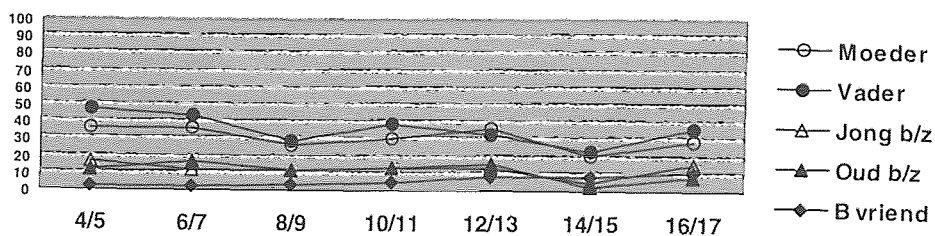
*Taaldominantie* (Fig. 5.13c). Door de jongste (55%) en oudste (51%) leeftijdsgroepen wordt aangegeven dat Somalisch het beste wordt gesproken. Op de tussenliggende leeftijden van 6-15 jaar varieert de gerapporteerde dominantie voor één van beide talen van 27-48% voor Nederlands en van 23-38% voor Somalisch. De melding van gebalanceerde tweetaligheid schommelt van 7-18% in de groepen.

*Taalpreferentie* (Fig. 5.13d). Door de jongste (56%) en oudste (38%) leeftijdsgroepen wordt het sterkst een voorkeur voor het spreken van Somalisch uitgesproken. Op de tussenliggende leeftijden van 6-15 jaar is het beeld wisselend en minder ver uiteenlopend. Geen voorkeur voor één van beide talen wordt in licht stijgende mate uitgesproken door 3-15% in de verschillende leeftijdsgroepen.

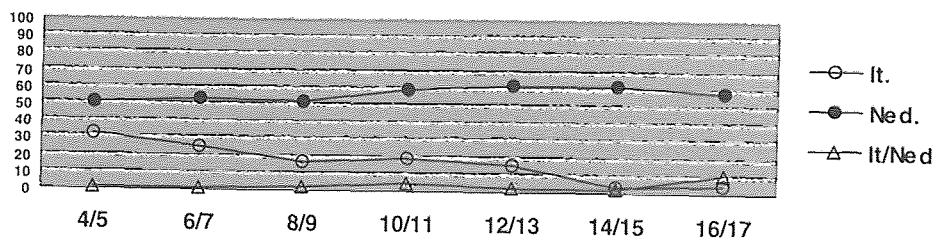
### 5.1.14 Italiaanse taalgroep



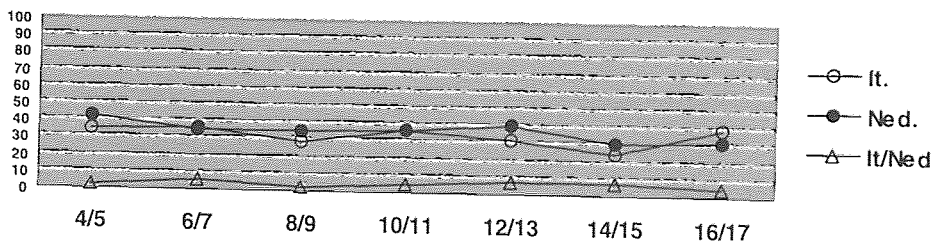
Figuur 5.14a Taalvaardigheid in het Italiaans



Figuur 5.14b Taalkeuze voor het Italiaans



Figuur 5.14c Taal dominantie in het Italiaans en Nederlands



Figuur 5.14d Taalpreferentie voor het Italiaans en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
N leerlingen	75	107	139	132	92	91	38	16	690

**Tabel 5.14a** Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Italiaans als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	509	74%	288	42%	230	33%
Italië	45	7%	96	14%	172	25%
België	23	3%	111	16%	114	17%
Spanje	26	4%	30	4%	27	4%
Somalie	13	2%	14	2%	12	2%
Antillen/Aruba	9	1%	19	3%	19	3%
Overige landen	41	6%	90	13%	85	12%
Onbekend	24	3%	42	6%	31	4%
Totaal	690	100%	690	100%	690	100%

**Tabel 5.14b** Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Italiaans

Engels	128	Spaans	60	Portugees	22
Frans	71	Turks	36	30 andere talen	290
Arabisch	70	Somalisch	33		
Duits	61	Papiamentu	31		

**Tabel 5.14c** Talen die bij de Italiaanse taalgroep thuis gebruikt worden naast Italiaans

Diekwart van de leerlingen is in Nederland geboren tegenover minder dan de helft van de ouders. Als tweede geboorteland geldt Italië voor de leerling en de vader, maar geldt België voor de moeder. Bij 19% van de leerlingen wordt thuis naast Italiaans ook Engels gebruikt, bij 10% Frans en eveneens bij 10% Arabisch.

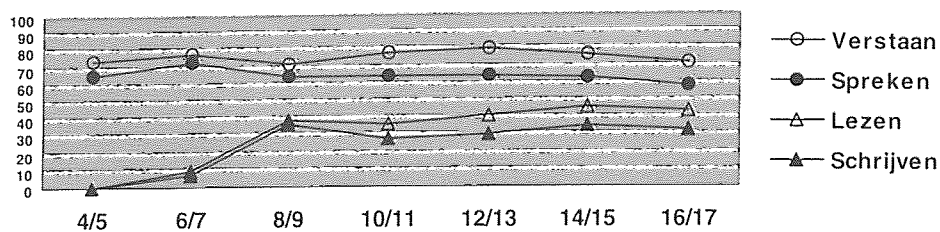
*Taalvaardigheid* (Fig. 5.14a). Alle gerapporteerde vaardigheden ontwikkelen zich in een stijgende lijn van 8-17 jaar, dat wil zeggen verstaan respectievelijk van 64-82%, spreekvaardigheid van 52-71%, leesvaardigheid van 39-63% en schrijfvaardigheid van 33-53%.

*Taalkeuze* (Fig. 5.14b). De gerapporteerde keuze voor Italiaans vertoont een afnemende lijn van 4-15 jaar in interactie met de moeder (37-21%) en de vader (48-23%). In mindere mate geldt dit voor de keuze van Italiaans in interactie met jongere broers/zussen (17-5%) en oudere broers/zussen (12-3%).

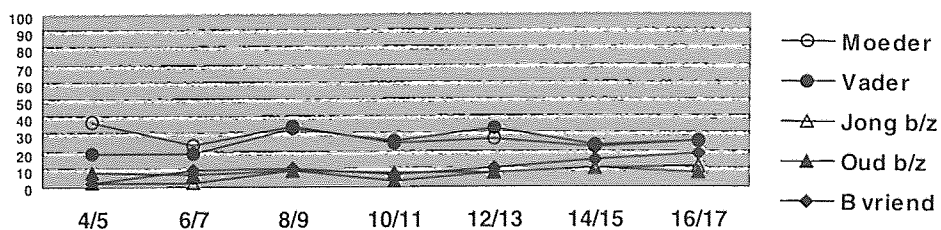
*Taaldominantie* (Fig. 5.14c). Nederlands wordt in alle leeftijdsgroepen aangeduid als veruit de best gesproken taal, variërend van 51-62%. De gerapporteerde dominantie van Italiaans neemt van 4-17 jaar gestaag af van 33-5%, terwijl de gerapporteerde gebalanceerde tweetaligheid toeneemt van 1-11%.

*Taalpreferentie* (Fig. 5.14d). Een voorkeur voor het spreken van Italiaans dan wel Nederlands ontloopt elkaar niet veel en varieert van 25-43% voor alle leeftijdsgroepen. Geen voorkeur voor één van beide talen wordt uitgesproken door 2-7% van alle leeftijdsgroepen.

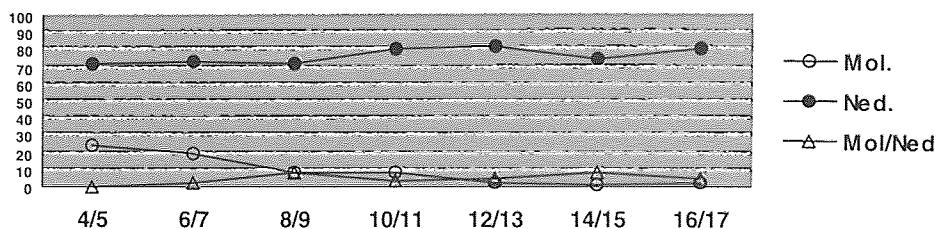
### 5.1.15 Moluks/Maleise taalgroep



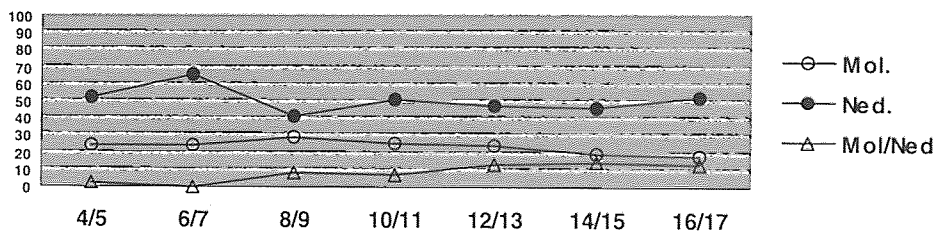
Figuur 5.15a Taalvaardigheid in het Maleis/Moluks



Figuur 5.15b Taalkeuze voor het Moluks/Maleis



Figuur 5.15c TaalDominantie in het Moluks/Maleis en Nederlands



Figuur 5.15d Taalpreferentie voor het Moluks/Maleis en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
N leerlingen	32	41	89	118	130	142	85	20	657

**Tabel 5.15a** Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Moluks/Maleis als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	605	92%	351	53%	325	49%
Indonesië	25	4%	231	35%	239	36%
Nieuw Guinea	3	-	4	1%	7	1%
Maleisië	2	-	11	2%	10	2%
Suriname	2	-	11	2%	6	1%
Turkije	2	-	5	1%	7	1%
Overige landen	14	2%	25	4%	37	6%
Onbekend	4	1%	19	3%	26	4%
Totaal	657	100%	657	100%	657	100%

**Tabel 5.15b** Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Moluks/Maleis

Engels	58	Maltees	26	Spaans	24
Javaans	57	Sranan Tongo	26	26 andere talen	189
Turks	29	Duits	25		
Papiamentu	28	Somalisch	24		

**Tabel 5.15c** Talen die bij de Moluks/Maleise taalgroep thuis gebruikt worden naast Moluks/Maleis

Het grootste deel van de leerlingen is in Nederland geboren en ongeveer de helft van de ouders. Meer dan eenderde van de ouders is in Indonesië geboren. Bij 9% van de leerlingen wordt thuis naast of in plaats van Moluks/Maleis ook Engels of Javaans gebruikt.

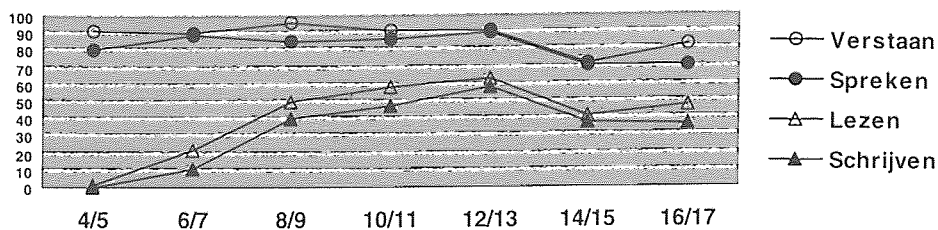
*Taalvaardigheid* (Fig. 5.15a). Mondelinge taalvaardigheden in het verstaan en spreken van Moluks/Maleis worden door respectievelijk 72-81% en 58-73% van alle leerlingen gerapporteerd. Schriftelijke vaardigheden in het lezen en schrijven van Moluks/Maleis worden door respectievelijk 36-46% en 28-37% van de leerlingen van 8-17 jaar gerapporteerd.

*Taalkeuze* (Fig. 5.15b). De gerapporteerde keuze voor Moluks/Maleis in interactie met de moeder schommelt van 23-38% in de leeftijd van 4-17 jaar, met de vader van 19-34%, met jongere broers/zussen van 2-12% en met oudere broers/zussen van 4-11%. Van 10-17 jaar wordt in een toenemende mate van 7-19% een keuze voor Moluks/Maleis gerapporteerd in interactie met beste vrienden.

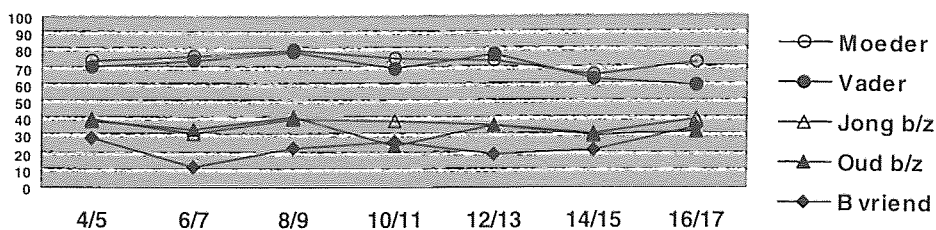
*Taaldominantie* (Fig. 5.15c). Nederlands is en blijft sterk dominant in alle leeftijdsgroepen (72-82%). De gerapporteerde dominantie in Moluks/Maleis daalt van 4-17 jaar van 25-2%. Gebalanceerde tweetaligheid wordt niet of nauwelijks gemeld (0-9%).

*Taalpreferentie* (Fig. 5.15d). De meeste leerlingen geven aan het liefst Nederlands te spreken (42-66%). Een voorkeur voor Moluks/Maleis wordt vanaf 8-17 jaar in een afnemende mate van 29-18% gemeld, geen voorkeur voor één van beide talen in een bandbreedte van 0-15% van alle leerlingen.

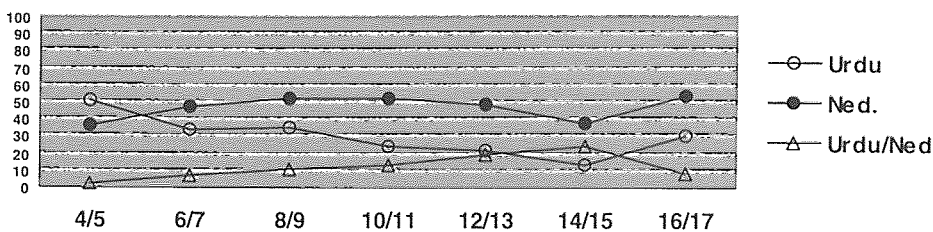
### 5.1.16 Urdu/Pakistaanse taalgroep



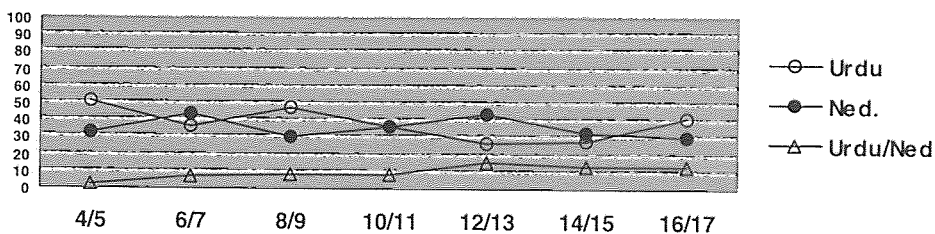
Figuur 5.16a Taalvaardigheid in het Urdu/Pakistaans



Figuur 5.16b Taalkeuze voor het Urdu/Pakistaans



Figuur 5.16c Taal dominantie in het Urdu/Pakistaans en Nederlands



Figuur 5.16d Taalpreferentie voor het Urdu/Pakistaans en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
N leerlingen	80	105	113	118	73	79	52	24	644

**Tabel 5.16a** Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Urdu/Pakistaans als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	471	73%	41	6%	32	5%
Pakistan	133	21%	449	70%	492	76%
Groot-Brittannië	6	1%	9	1%	2	-
India	6	1%	26	4%	19	3%
Afghanistan	5	1%	4	1%	6	1%
Duitsland	2	-	-	-	-	-
Overige landen	9	1%	88	14%	74	11%
Onbekend	12	2%	27	4%	19	3%
Totaal	644	100%	644	100%	644	100%

**Tabel 5.16b** Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Urdu/Pakistaans

Engels	87	Papiamentu	26	Vietnamees	23
Hind(ustan)i	77	Somalisch	26	20 andere talen	170
Sranan Tongo	35	Punjabi	25		
Turks	31	Spaans	23		

**Tabel 5.16c** Talen die bij de Urdu/Pakistaanse taalgroep thuis gebruikt worden naast Urdu/Pakistaans

De meeste leerlingen zijn in Nederland geboren, de meeste ouders in Pakistan. Bij 14% van de leerlingen wordt thuis naast Urdu/Pakistaans ook Engels gebruikt, bij 12% ook Hind(ustan)i.

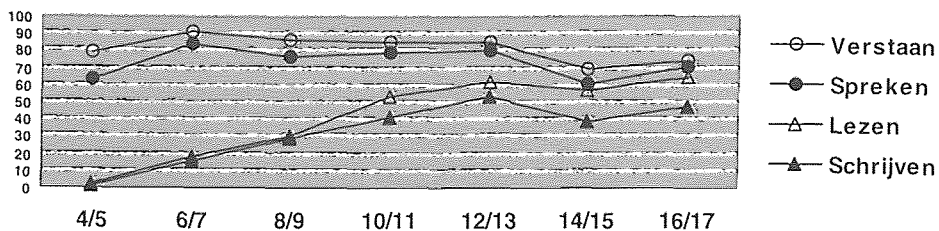
*Taalvaardigheid* (Fig. 5.16a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden zijn en blijven hoog ontwikkeld van 4-17 jaar en variëren per leeftijdsgroep van 72-96% voor verstaan en van 71-90% voor spreken. Voor de gerapporteerde schriftelijke vaardigheden is sprake van een stijgende en weer afvallende lijn van 6-17 jaar, respectievelijk van 22-48% voor lezen en van 11-37% voor schrijven.

*Taalkeuze* (Fig. 5.16b). Met de ouders wordt volgens opgave overwegend Urdu/Pakistaans gesproken, variërend van 73-80% met de moeder en van 60-79% met de vader. Met de overige gesprekspartners geschiedt dit thuis in veel mindere mate, variërend van 32-40% met jongere broers/zussen, van 25-41% met oudere broers/zussen en van 12-35% met beste vrienden.

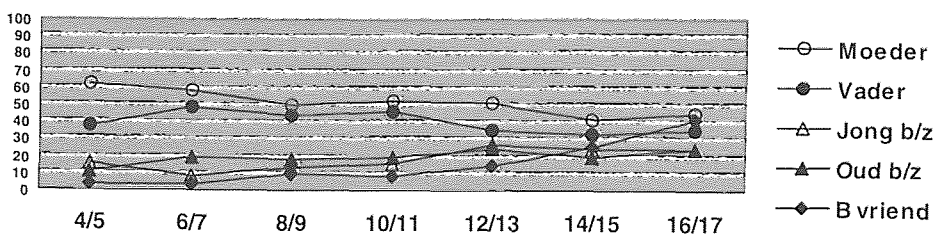
*Taaldominantie* (Fig. 5.16b). Behalve bij de jongste kinderen van 4-5 jaar wordt in alle andere leeftijdsgroepen aangegeven dat Nederlands het beste wordt gesproken (variërend van 38-54%) in vergelijking met Urdu/Pakistaans (variërend van 14-35%). Gebalanceerde tweetaligheid neemt in de leeftijd van 4-15 jaar toe van 3-24%.

*Taalpreferentie* (Fig. 5.16d). Het patroon voor de taal die het liefste wordt gesproken wisselt sterk per leeftijdsgroep en schommelt van 27-51% voor Urdu/Pakistaans en van 31-44% voor Nederlands. Geen voorkeur voor één van beide talen wordt in licht stijgende mate uitgesproken door 3-16% van alle leerlingen.

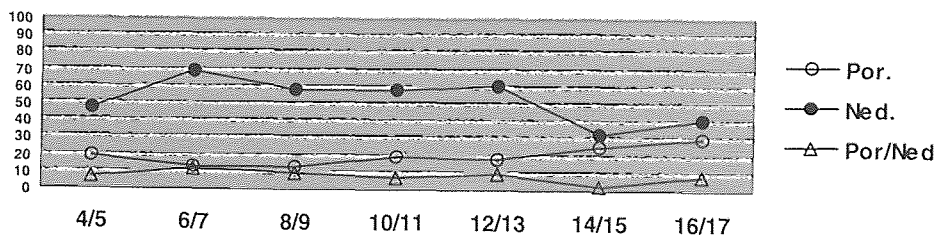
### 5.1.17 Portugese taalgroep



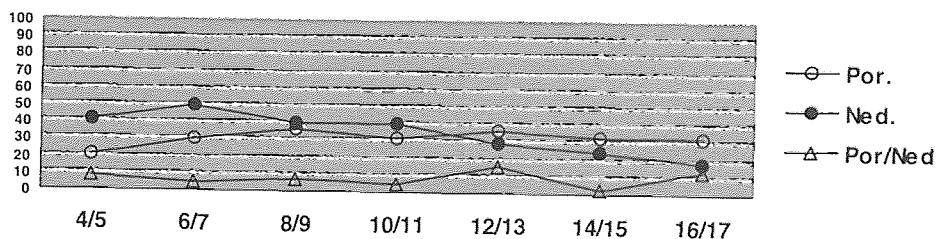
Figuur 5.17a Taalvaardigheid in het Portugees



Figuur 5.17b Taalkeuze voor het Portugees



Figuur 5.17c Taal dominantie in het Portugees en Nederlands



Figuur 5.17d Taalpreferentie voor het Portugees en Nederlands



Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
N leerlingen	73	74	102	95	82	46	55	32	559

**Tabel 5.17a** Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Portugees als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	347	62%	144	26%	200	36%
Portugal	51	9%	141	25%	142	25%
Angola	37	7%	49	9%	42	8%
Brazilië	36	6%	58	10%	17	3%
Suriname	15	3%	15	3%	14	3%
Kaapverdië	3	1%	20	4%	17	3%
Overige landen	51	9%	99	18%	95	17%
Onbekend	19	3%	33	6%	32	6%
Totaal	599	100%	599	100%	599	100%

**Tabel 5.17b** Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Portugees

Engels	67	Papiamentu	26	Javaans	17
Spaans	54	Duits	22	Koerdisch	17
Frans	51	Italiaans	22	30 andere talen	178
Hind(ustan)i	35	Sranan Tongo	19		

**Tabel 5.17c** Talen die bij de Portugese taalgroep thuis gebruikt worden naast Portugees

De meeste leerlingen zijn in Nederland geboren, terwijl 26-36% van de ouders in Portugal is geboren. In alle gevallen komen ook andere geboortelanden relatief vaak voor. Bij 12% van de leerlingen wordt thuis naast Portugees ook Engels gebruikt, bij 10% ook Spaans.

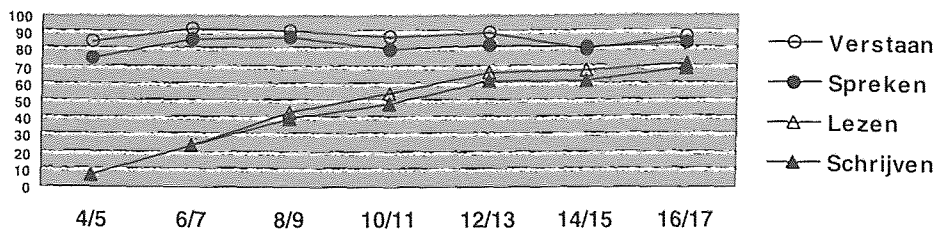
*Taalvaardigheid* (Fig. 5.17a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden zijn in alle leeftijdsgroepen relatief hoog en variëren van 70-91% voor verstaan en van 61-84% voor spreken. De gerapporteerde schriftelijke vaardigheden ontwikkelen zich van 6-17 jaar in een stijgende lijn van 18-65% voor lezen en van 16-47% voor schrijven.

*Taalkeuze* (Fig. 5.17b). De gerapporteerde keuze voor Portugees door leerlingen van 4-17 jaar daalt in interactie met de moeder (62-45%) en vader (49-35%), maar stijgt in interactie met jongere broers/zussen (16-25%), oudere broers/zussen (11-24%) en vooral beste vrienden (4-42%).

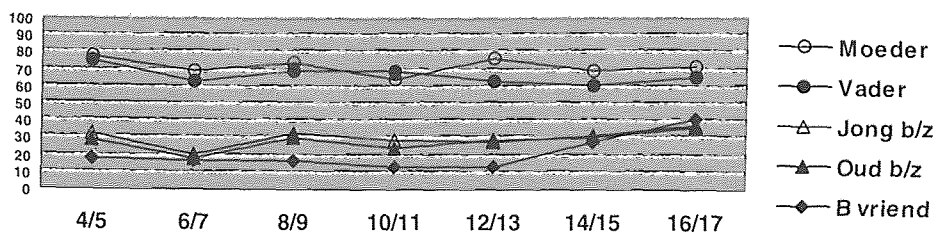
*Taaldominantie* (Fig. 5.17c). Nederlands blijft volgens eigen opgave de best gesproken taal in alle leeftijdsgroepen (variërend van 33-69%), maar van 8-17 jaar neemt de dominantie in het Portugees toe van 13-31%. Gebalanceerde tweetaligheid wordt door alle leerlingen in een bandbreedte van 2-12% gerapporteerd.

*Taalpreferentie* (Fig. 5.17d). De voorkeur voor het spreken van Nederlands daalt van 6-17 jaar van 50-18%, terwijl die voor het spreken van Portugees in diezelfde leeftijdsperiode nagenoeg stabiel blijft met 31-37%. Geen voorkeur voor één van beide talen wordt uitgesproken door 2-16% van alle leerlingen.

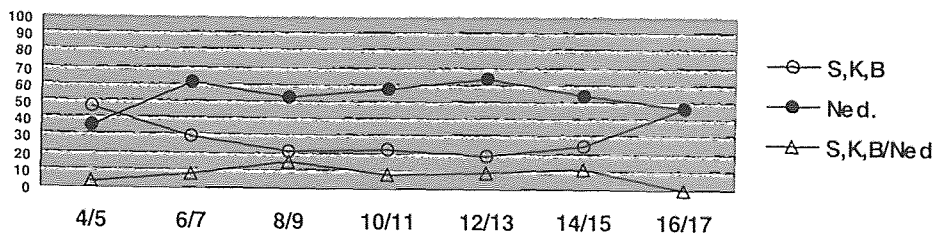
### 5.1.18 Servisch/Kroatisch/Bosnische taalgroep



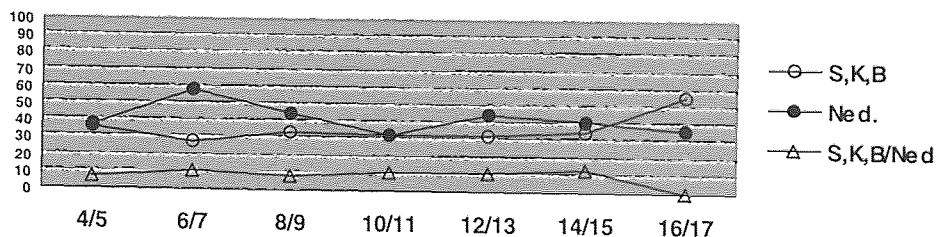
Figuur 5.18a Taalvaardigheid in het Servisch/Kroatisch/Bosnisch



Figuur 5.18b Taalkeuze voor het Servisch/Kroatisch/Bosnisch



Figuur 5.18c Taal dominantie in het Servisch/Kroatisch/Bosnisch en Nederlands



Figuur 5.18d Taalpreferentie voor het Servisch/Kroatisch/Bosnisch en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
N leerlingen	55	71	104	80	82	74	50	18	534

**Tabel 5.18a** Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met SKB als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	209	39%	59	11%	60	11%
Bosnië	158	30%	174	33%	171	32%
Joegoslavië	53	10%	90	17%	86	16%
Kroatië	32	6%	42	8%	45	8%
Duitsland	11	2%	–	–	2	–
Turkije	8	1%	12	2%	14	3%
Voormalig Joegoslavië	5	1%	10	2%	12	2%
Overige landen ( $\leq 1\%$ )	16	3%	37	6%	31	6%
Onbekend	42	8%	110	21%	113	21%
Totaal	534	100%	534	100%	534	100%

**Tabel 5.18b** Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal SKB

Engels	29	Arabisch	5	Berbers	2
Turks	20	Koerdisch	5	16 andere talen	21
Duits	17	Albanees	4		
Frans	6	Italiaans	3		

**Tabel 5.18c** Talen die bij de SKB taalgroep thuis gebruikt worden naast SKB

Relatief veel leerlingen zijn in Nederland of Bosnië geboren en relatief veel ouders in Bosnië of (voormalig) Joegoslavië. Bij de leerlingen worden thuis naast SKB relatief vaak ook Engels (5%) en Turks (4%) als andere thuistalen genoemd.

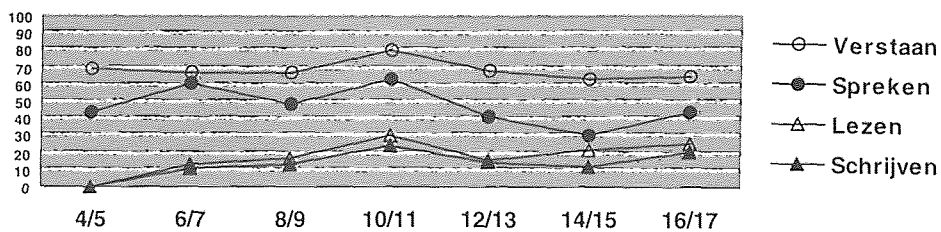
*Taalvaardigheid* (Fig. 5.18a). Mondelinge taalvaardigheden in het verstaan en spreken van SKB worden door respectievelijk 80-93% en 76-88% van alle leerlingen gerapporteerd, schriftelijke vaardigheden in het lezen en schrijven in een stijgende lijn door respectievelijk 25-72% en 25-70% van 6-17 jaar.

*Taalkeuze* (Fig. 5.18b). 65-78% van alle leerlingen geeft aan meestal SKB met hun moeder te spreken en 61-76% met hun vader. Voor de overige gesprekspartners thuis tekent zich van 6-17 jaar een oplopende lijn af in de keuze voor SKB met jongere broers/zussen (21-38%), en met oudere broers/zussen (18-36%). De keuze voor SKB met beste vrienden stijgt sterk in de leeftijd van 12-17 jaar (13-42%).

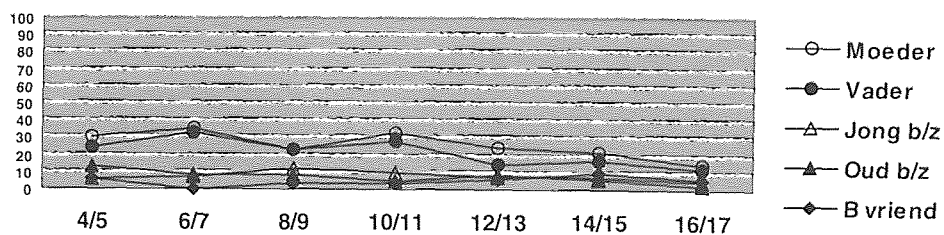
*Taaldominantie* (Fig. 5.18c). De leerlingen van 6-15 jaar rapporteren een dominantie in het Nederlands die schommelt van 55-65%. De jongste en oudste leerlingen rapporteren een dominantie in het SKB met respectievelijk 47 en 48%. Gebalanceerde tweetaligheid wordt gerapporteerd door 0-16%.

*Taalpreferentie* (Fig. 5.18d). Het taalpreferentiepatroon wisselt sterk: 33-59% van alle leerlingen geeft aan het liefste Nederlands te spreken, 28-56% van alle leerlingen het liefste SKB. Door 0-14% van alle leerlingen wordt geen voorkeur uitgesproken voor één van beide talen.

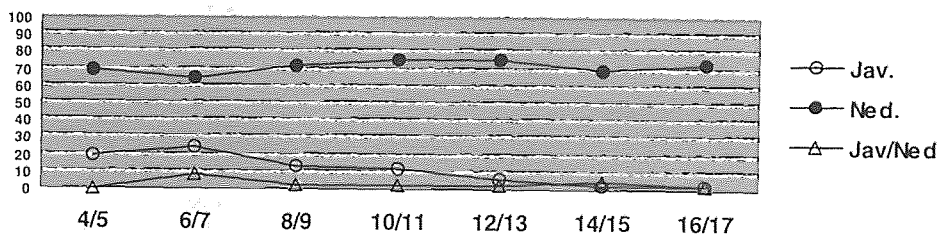
### 5.1.19 Javaanse taalgroep



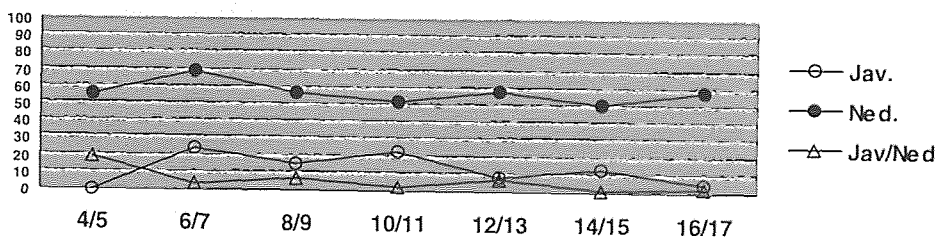
Figuur 5.19a Taalvaardigheid in het Javaans



Figuur 5.19b Taalkeuze voor het Javaans



Figuur 5.19c Taal dominantie in het Javaans en Nederlands



Figuur 5.19d Taalpreferentie voor het Javaans en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
N leerlingen	16	46	69	83	85	98	66	18	481

**Tabel 5.19a** Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Javaans als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	347	73%	88	19%	86	18%
Suriname	49	10%	216	45%	212	44%
Oostenrijk	31	6%	31	6%	30	6%
Indonesië	24	5%	106	22%	102	21%
Taiwan	8	2%	8	2%	9	2%
Antillen/Aruba	4	1%	3	1%	7	1%
Overige landen	13	3%	18	4%	25	5%
Onbekend	5	1%	11	2%	10	2%
Totaal	481	100%	481	100%	481	100%

**Tabel 5.19b** Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Javaans

Sranan Tongo	104	Papiamentu	36	Somalisch	24
Moluks/Maleis	57	Turks	30	Spaans	24
Engels	46	Koerdisch	28	21 andere talen	215
Hind(ustan)i	41	Duits	25		

**Tabel 5.19c** Talen die bij de Javaanse taalgroep thuis gebruikt worden naast Javaans

Bijna driekwart van de leerlingen is in Nederland geboren, bijna de helft van de ouders in Suriname. Het tweede geboorteland van de leerlingen is Suriname, dat van beide ouders Indonesië. Bij 22% van de leerlingen wordt thuis naast Javaans ook Sranan Tongo gebruikt en bij 12% ook Moluks/Maleis.

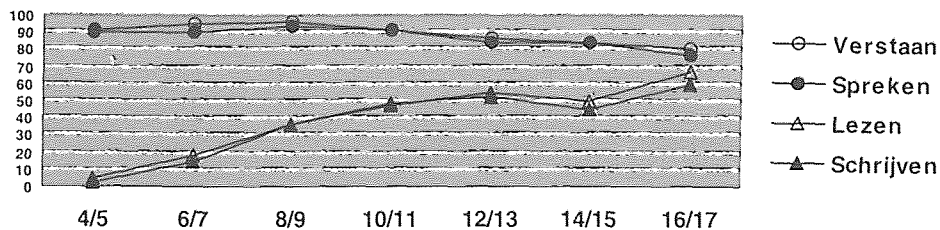
*Taalvaardigheid* (Fig. 5.19a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden in de verschillende leeftijdsgroepen schommelen van 63-80% voor verstaan en van 31-64% voor spreken. Van 6-17 jaar stijgen de gerapporteerde schriftelijke vaardigheden licht van 13-26% voor lezen en van 11-21% voor schrijven.

*Taalkeuze* (Fig. 5.19b). Een keuze voor Javaans thuis wordt in de verschillende leeftijdsgroepen slechts in beperkte en afnemende mate gerapporteerd en wel bij 31-15% in interactie met de moeder, bij 25-12% met de vader, bij 12-5% met jongere broers/zussen en bij 13-3% met oudere broers/zussen. Van 6-15 jaar neemt de keuze voor Javaans tegenover beste vrienden echter toe van 0-10%.

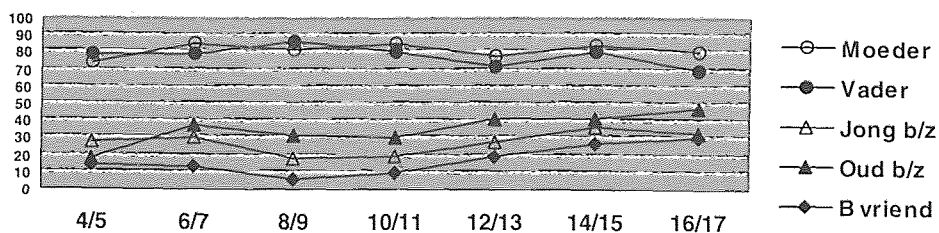
*Taaldominantie* (Fig. 5.19c). Nederlands wordt in alle leeftijdsgroepen in zeer sterke mate aangeduid als best gesproken taal, variërend van 65-76%. Dominantie in het Javaans en gebalanceerde tweetaligheid nemen in de leeftijd van 6-17 jaar af, respectievelijk van 24-2% en van 9-2%.

*Taalpreferentie* (Fig. 5.19d). Ook hierbij geldt dat Nederlands in alle leeftijdsgroepen in sterke mate wordt aangeduid als taal die het liefst wordt gesproken, variërend van 51-70%. Een voorkeur voor Javaans dan wel voor geen van beide talen wordt respectievelijk slechts door 0-24% en 1-19% van alle leeftijdsgroepen uitgesproken.

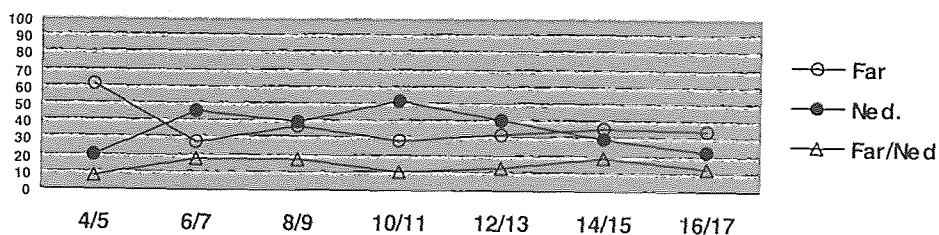
### 5.1.20 Farsi taalgroep



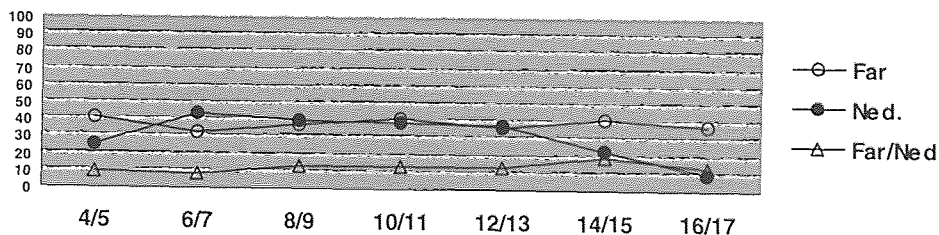
Figuur 5.20a Taalvaardigheid in het Farsi



Figuur 5.20b Taalkeuze voor het Farsi



Figuur 5.20c Taal dominantie in het Farsi en Nederlands



Figuur 5.20d Taalpreferentie voor het Farsi en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
N leerlingen	39	39	50	72	64	64	52	20	400

**Tabel 5.20a** Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Farsi als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Iran	149	37%	177	44%	177	44%
Nederland	81	20%	22	6%	17	4%
Afghanistan	60	15%	62	16%	62	16%
Vietnam	42	11%	50	13%	48	12%
Irak	4	1%	10	3%	14	4%
Venezuela	4	1%	4	1%	4	1%
Overige landen	28	7%	28	7%	33	8%
Onbekend	32	8%	47	12%	45	11%
Totaal	400	100%	400	100%	400	100%

**Tabel 5.20b** Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Farsi

Engels	27	Frans	6	Duits	4
Arabisch	19	Hind(ustan)i	5	Moluks/Maleis	4
Dari/Pashto	15	Javaans	5	9 andere talen	18
Koerdisch	9	Papiamentu	5		

**Tabel 5.20c** Talen die bij de Farsi taalgroep thuis gebruikt worden naast Farsi

Meer dan eenderde van de leerlingen is in Iran geboren en bijna de helft van de ouders, 15-16% van de leerlingen en ouders in Afghanistan. Bij 7% van de leerlingen wordt thuis ook Engels gebruikt.

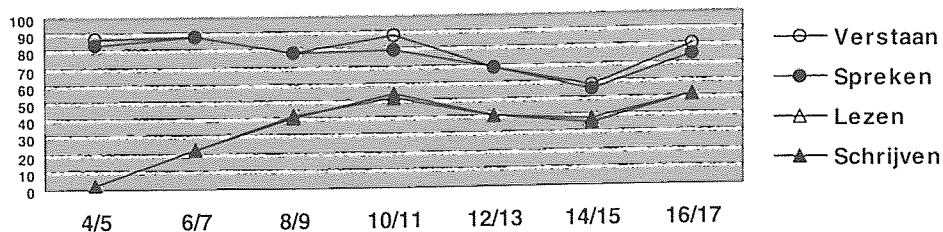
**Taalvaardigheid** (Fig. 5.20a). De gerapporteerde mondelinge taalvaardigheden zijn en blijven in alle leeftijdsgroepen zeer hoog, variërend van 81-96% voor verstaan en van 77-94% voor spreken. Voor lezen en schrijven worden van 6-17 jaar nagenoeg gelijke en hoog oplopende waarden gerapporteerd van respectievelijk 18-67% en van 15-60%.

**Taalkeuze** (Fig. 5.20b). Door alle leeftijdsgroepen wordt aangegeven dat thuis in interactie met de moeder en vader in verreweg de meeste gevallen Farsi wordt gesproken, respectievelijk variërend van 74-85% en van 69-86%. Met andere gesprekspartners wordt in een stijgende leeftijdslijn, maar in mindere mate, eveneens meestal gekozen voor Farsi en wel van 4-17 jaar oplopend van 28-33% met jongere broers/zussen, van 18-48% met oudere broers/zussen en van 15-31% met beste vrienden.

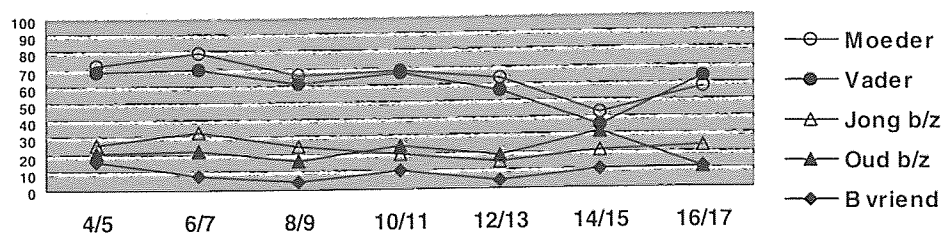
**Taaldominantie** (Fig. 5.20c). De jongste leeftijdsgroep geeft aan het beste Farsi te spreken (62%), tegenover 21% het beste Nederlands. In de overige leeftijdsgroepen wisselt dit patroon nogal, variërend van 23-46% voor het beste Nederlands en van 28-35% voor het beste Farsi. Gebalanceerde tweetaligheid wordt in een licht stijgende lijn gerapporteerd door 8-19% van alle leeftijdsgroepen.

**Taalpreferentie** (Fig. 5.20d). Een voorkeur voor het spreken van Farsi wordt gerapporteerd door 33-42% van alle leeftijdsgroepen en een voorkeur voor het spreken van Nederlands in een relatief sterk afnemende mate door 44-10% van de leerlingen van 6-17 jaar. Geen voorkeur voor één van beide talen wordt uitgesproken door 8-20% van alle leeftijdsgroepen.

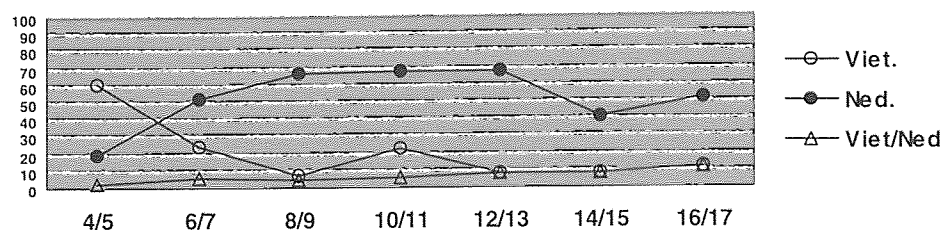
### 5.1.21 Vietnamese taalgroep



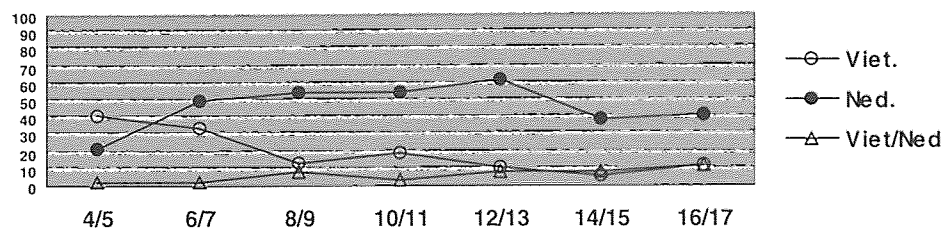
Figuur 5.21a Taalvaardigheid in het Vietnamese



Figuur 5.21b Taalkeuze voor het Vietnamese



Figuur 5.21c Taal dominantie in het Vietnamese en Nederlands



Figuur 5.21d Taalpreferentie voor het Vietnamese en Nederlands



Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
N leerlingen	64	62	58	47	37	36	17	14	335

Tabel 5.21a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Vietnamees als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	230	69%	29	9%	36	11%
Vietnam	64	19%	268	80%	260	78%
Indonesië	7	2%	1	-	1	-
Duitsland	5	1%	-	-	-	-
Thailand	3	1%	-	-	-	-
Maleisië	3	1%	-	-	1	-
Overige landen	12	4%	15	4%	17	5%
Onbekend	11	3%	22	7%	20	6%
Totaal	335	100%	335	100%	335	100%

Tabel 5.21b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Vietnamees

Chinees	25	Urdu/Pakistaans	23	Javaans	18
Somalisch	24	Spaans	20	17 andere talen	123
Engels	23	Sranan Tongo	20		
Turks	23	Papiamentu	19		

Tabel 5.21c Talen die bij de Vietnamese taalgroep thuis gebruikt worden naast Vietnamees

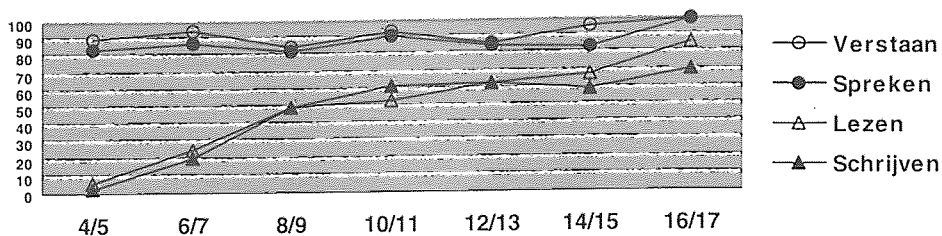
Het merendeel van de leerlingen is in Nederland geboren en een nog groter deel van de ouders in Vietnam. Naast Vietnamees wordt ook een groot aantal andere talen thuis gebruikt, zonder echte uitschieter. *Taalvaardigheid* (Fig. 5.21a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden verstaan en spreken zijn en blijven van jongsafaan hoog ontwikkeld bij alle leerlingen van 4-17 jaar, respectievelijk van 88-82% en van 84-76%. De gerapporteerde ontwikkeling van de schriftelijke vaardigheden lezen en schrijven gaat bij leerlingen van 6-17 jaar in hoge mate hand in hand en wel van 23-53%.

*Taalkenye* (Fig. 5.21b). In de leeftijd van 6-15 jaar wordt in afnemende mate Vietnamees gesproken met de moeder (81-44%) en met de vader (71-36%), met een stijging daarna tot respectievelijk 59% en 65%. In de interactie met alle overige gesprekspartners wordt in de leeftijd van 4-17 jaar in veel mindere mate, maar vrij stabiel voor Vietnamees gekozen.

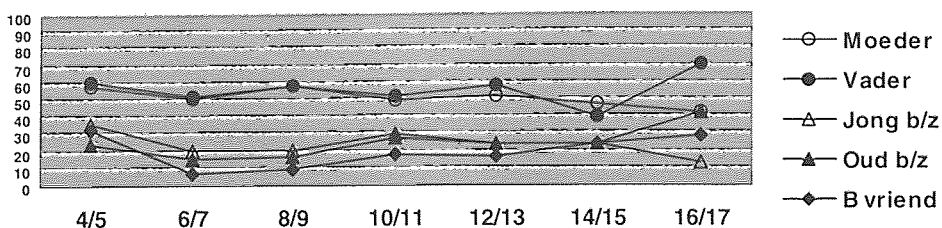
*Taaldominantie* (Fig. 5.21c). In sterk afnemende mate geven leerlingen van 4-17 jaar aan dat ze het beste Vietnamees spreken (61-12%) en in toenemende mate het beste Nederlands (20-53%). Gebalanceerde tweetaligheid wordt in een licht oplopende mate van 3-12% gerapporteerd.

*Taalpreferentie* (Fig. 5.21d). Leerlingen van 6-17 jaar melden een voorkeur voor het spreken van Nederlands (variërend van 39-55%) en van 4-17 jaar een geleidelijk dalende voorkeur voor het spreken van Vietnamees (dalend van 42-12%). Geen voorkeur voor één van beide talen wordt in licht stijgende mate gerapporteerd door 3-12% van de leerlingen.

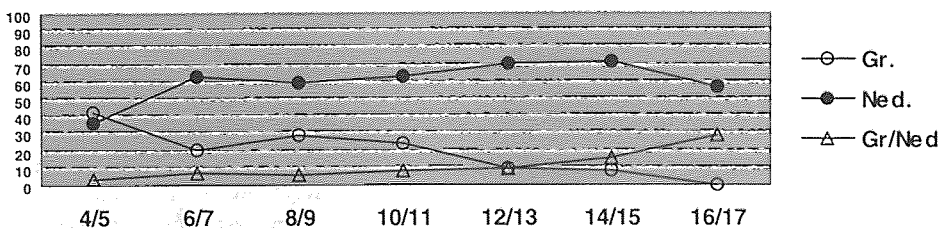
### 5.1.22 Griekse taalgroep



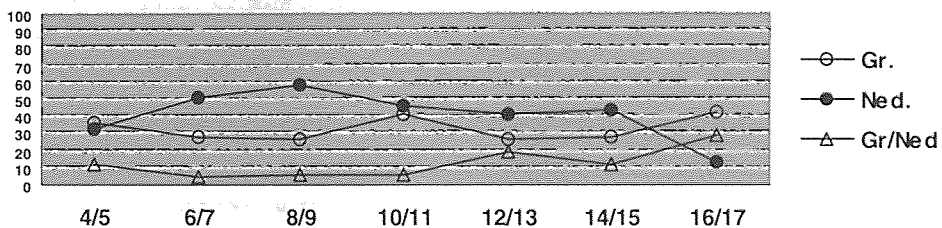
Figuur 5.22a Taalvaardigheid in het Grieks



Figuur 5.22b Taalkeuze voor het Grieks



Figuur 5.22c Taal dominantie in het Grieks en Nederlands



Figuur 5.22d Taalpreferentie voor het Grieks en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
N leerlingen	49	43	48	50	52	25	7	4	278

**Tabel 5.22a** Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Grieks als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	215	77%	92	33%	52	19%
Griekenland	33	12%	71	26%	109	39%
België	9	3%	63	23%	66	24%
Duitsland	3	1%	11	4%	3	1%
Marokko	1	-	1	-	1	-
Suriname	1	-	2	1%	1	-
Overige landen	4	1%	9	3%	10	4%
Onbekend	12	4%	29	10%	36	13%
Totaal	278	100%	278	100%	278	100%

**Tabel 5.22b** Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Grieks

Engels	18	Frans	5	Spaans	2
Arabisch	9	Italiaans	3	Turks	2
Duits	5	Fries	2	4 andere talen	11

**Tabel 5.22c** Talen die bij de Griekse taalgroep thuis gebruikt worden naast Grieks

Meer dan driekwart van de leerlingen is in Nederland geboren en bijna een kwart of meer van de ouders in Griekenland of België. Naast Grieks wordt bij 6% van de leerlingen thuis ook Engels gebruikt.

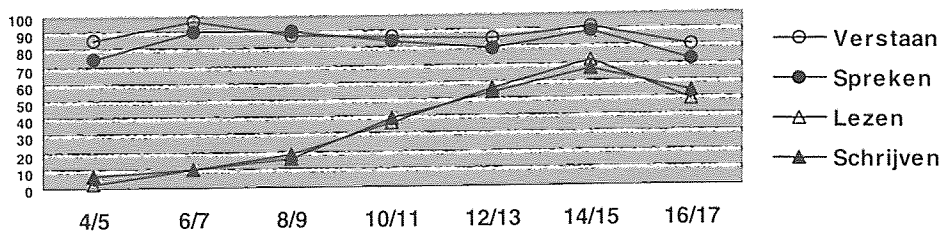
*Taalvaardigheid* (Fig. 5.22a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden verstaan en spreken zijn en blijven van jongsaftaan zeer hoog en klimmen van 4-17 jaar nog van respectievelijk 90-100% en van 84-100%. Ook voor lezen en schrijven worden van 6-17 jaar hoog oplopende vaardigheden gerapporteerd, respectievelijk van 26-86% en van 21-71%.

*Taalkeuze* (Fig. 5.22b). Met de moeder en vader wordt volgens opgave ongeveer even vaak Grieks gesproken, in de leeftijdsgroepen van 4-15 jaar variërend van 40-61% met een uitloper naar de vader met 16-17 jaar (71%). Tegenover jongere broers/zussen wordt meestal Grieks gekozen door 14-37% van alle leerlingen, tegenover oudere broers/zussen door 16-43% en tegenover beste vrienden van 6-17 jaar in een oplopende mate van 7-29%.

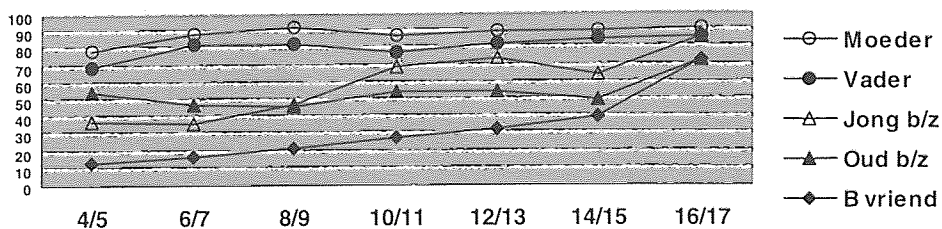
*Taaldominantie* (Fig. 5.22c). Nederlands wordt in een bandbreedte van 37-72% van alle leerlingen de best gesproken taal genoemd, Grieks in een sterk afnemende mate door 43-0% van de leerlingen van 4-17 jaar. Gebalanceerde tweetaligheid wordt in een geleidelijk oplopende mate van 4-29% in de leeftijd van 4-17 jaar gemeld.

*Taalpreferentie* (Fig. 5.22d). Vanaf 8-17 jaar wordt in een sterk afnemende mate van 58-14% een voorkeur voor het spreken van Nederlands gemeld, terwijl de voorkeur voor het spreken van Grieks tussen 4 en 17 jaar schommelt van 27-43%. Geen voorkeur voor één van beide talen wordt in een oplopende mate van 5-29% gemeld door de leerlingen van 6-17 jaar.

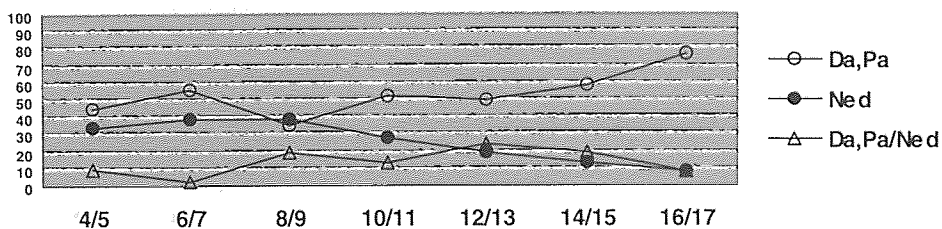
### 5.1.23 Dari/Pashto taalgroep



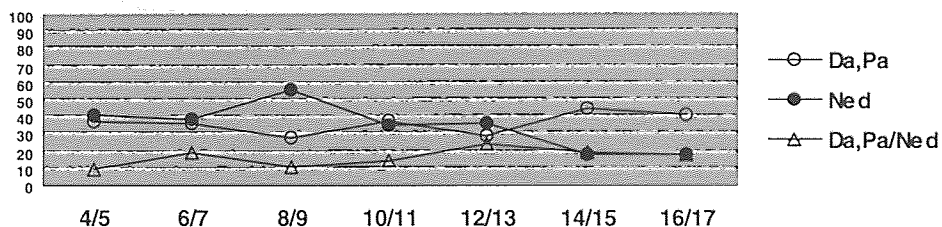
Figuur 5.23a Taalvaardigheid in het Dari/Pashto



Figuur 5.23b Taalkeuze voor het Dari/Pashto



Figuur 5.23c Taal dominantie in het Dari/Pashto en Nederlands



Figuur 5.23d Taalpreferentie voor het Dari/Pashto en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
N leerlingen	29	36	54	40	42	40	22	10	273

**Tabel 5.23a** Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Dari/Pashto als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Afghanistan	205	75%	208	76%	211	77%
Nederland	13	5%	–	–	–	–
Pakistan	4	1%	4	1%	4	1%
Irak	2	1%	2	1%	2	1%
Iran	2	1%	–	–	–	–
China/Hong Kong	1	–	1	–	1	–
Overige landen	8	3%	12	4%	12	4%
Onbekend	38	14%	46	17%	43	16%
Totaal	273	100%	273	100%	273	100%

**Tabel 5.23b** Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Dari/Pashto

Engels	15	Hind(ustan)i	5	4 andere talen	8
Farsi	15	Russisch	3		

**Tabel 5.23c** Talen die bij de Dari/Pashto taalgroep thuis gebruikt worden naast Dari/Pashto

Ruim driekwart van de leerlingen en ouders is in Afghanistan geboren. In beperkte mate komen naast Dari/Pashto thuis ook Engels (5%) en Farsi (5%) voor.

*Taalvaardigheid* (Fig. 5.23a). Van jongsafaan worden hoge mondelinge vaardigheden gerapporteerd, van 4-17 jaar variërend van 82-97% voor verstaan en van 73-92% voor spreken. Van 6-15 jaar worden in toenemende mate schriftelijke vaardigheden gerapporteerd, oplopend van 11-73% voor lezen en van 11-68% voor schrijven.

*Taalkeuze* (Fig. 5.23b). In interactie met alle gesprekspartners neemt van 4-17 jaar de gerapporteerde keuze voor Dari/Pashto toe: met de moeder van 79-91%, met de vader van 69-86%, met jongere broers/zussen van 38-86%, met oudere broers/zussen van 55-73% en met beste vrienden van 14-73%.

*Taaldominantie* (Fig. 5.23c). Van 4-17 jaar geven leerlingen in toenemende mate (45-77%) aan het beste Dari/Pashto te spreken en in afnemende mate (34-9%) het beste Nederlands. De opgave van gebalanceerde tweetaligheid schommelt tussen 4 en 17 jaar van 3-24%.

*Taalpreferentie* (Fig. 5.23d). 28-45% van alle leerlingen geeft aan het liefste Dari/Pashto te spreken, 18-56% het liefste Nederlands. Geen voorkeur voor één van de talen wordt door 10-24% van alle leerlingen gemeld.

## 5.2 Crosslinguïstische vergelijking

Op basis van de in paragraaf 5.1 gepresenteerde thuistaalprofielen voor 23 taalgroepen wordt allereerst een crosslinguïstische en pseudolongitudinale vergelijking ondernomen van de vier dimensies taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie. De operationalisering van deze dimensies is als volgt:

- *taalvaardigheid*: de mate waarin de desbetreffende taal wordt verstaan;
- *taalkeuze*: de mate waarin de desbetreffende taal meestal dan wel even vaak als Nederlands wordt gebruikt met de moeder;
- *taaldominantie*: de mate waarin de desbetreffende taal het beste dan wel even goed als Nederlands wordt gesproken;
- *taalpreferentie*: de mate waarin de desbetreffende taal het liefste dan wel even graag als Nederlands wordt gesproken.

Bij de operationalisering van de eerste en tweede dimensie (respectievelijk taalvaardigheid en taalkeuze) is gestreefd naar een maximaal bereik. Bij vergelijking van de taalvaardigheden verstaan, spreken, lezen en schrijven worden voor verstaanvaardigheid in de literatuur meestal de hoogste scores gerapporteerd. Uit de literatuur komt voorts als algemene trend naar voren dat de moeder meestal fungeert als *gate keeper* voor taalbehoud (zie Broeder & Extra 1998:71). De slotkolommen van de te presenteren tabellen over deze vier taaldimensies bevatten gemiddelde scores die voor de 23 taalgroepen telkens in dalende volgorde worden weergegeven.

In het verlengde van deze analyses wordt op basis van genoemde vier dimensies een cumulatieve taalvitaliteitsindex (TVI) geconstrueerd voor de onderzochte talen. Deze TVI is gebaseerd op de gemiddelde waarden van de gepresenteerde scores voor elk van de vier taaldimensies. Het gaat bij deze TVI per definitie om een arbitraire index, waarbij *gekozen* dimensies met *gekozen* operationalisering *gelijk* worden gewogen.

In eerdere analyses van de taalpeilingen werd de TVI gebaseerd op vijf in plaats van vier taaldimensies, te weten taalconcurrentie, taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie (zie ook Hoofdstuk 3.2). *Taalconcurrentie* werd daarbij geoperationaliseerd als de mate waarin de desbetreffende taal bij de leerling thuis een monopoliepositie had naast of in plaats van Nederlands dan wel deze status met andere talen dan Nederlands moest delen. De uitkomsten van de taalpeiling in het voortgezet onderwijs in Den Haag (zie Extra e.a. 2001a) vormden de basis voor een nader onderzoek van deze dimensies. Door middel van correlatie-analyses en betrouwbaarheidsanalyses op de top-20 van taalgroepen in Den Haag is onderzocht in welke mate de scores op de verschillende dimensies van de TVI met elkaar samenhangen en hoe hoog de betrouwbaarheid is van de scores op deze dimensies. In Tabel 5.25 zijn de onderlinge correlatiescores opgenomen van de vijf TVI-dimensies.

Spearman's Rho	Taal-concurrentie	Taal-vaardigheid	Taal-keuze	Taal-dominantie	Taal-preferentie
Taalconcurrentie	1,000				
Taalvaardigheid	,466*	1,000			
Taalkeuze	,265	,637**	1,000		
Taaldominantie	,235	,462*	,879**	1,000	
Taalpreferentie	,314	,535**	,794**	,828**	1,000

Tabel 5.25 Correlaties tussen vijf taaldimensies (\*\* =  $p < 0,01$ ; \* =  $p < 0,05$ )

We zien dat er hoge correlaties bestaan tussen de vier dimensies taalvaardigheid, taalkeuze, taalpreferentie en taaldominantie. Tussen de dimensie taalconcurrentie en de andere dimensies bestaat slechts een lage tot gemiddelde correlatie. De dimensie taalconcurrentie is, gelet op de operationalisering, in tegenstelling tot de andere vier dimensies niet direct aan de leerling zelf gerelateerd. Wat ook opvalt, is dat de correlatie tussen de dimensies taalvaardigheid en taaldominantie relatief laag is, in vergelijking met de correlaties tussen deze dimensies afzonderlijk en andere dimensies van taalgebruik. Deze relatief lage correlatie geeft aan dat de dimensies taalvaardigheid en taaldominantie wel degelijk van elkaar verschillen en dat taaldominantie dus niet gezien moet worden als een rechtstreekse afgeleide van taalvaardigheid.

Ook een betrouwbaarheidsanalyse op de vijf taaldimensies, waarvan de uitkomsten zijn weergegeven in Tabel 5.26, laat zien dat de dimensie taalconcurrentie een buitenbeentje vormt in de verzameling TVI-dimensies. De betrouwbaarheid van de TVI gaat aanmerkelijk omhoog en is zelfs maximaal, als de dimensie taalconcurrentie uit de betrouwbaarheidsanalyse weggelaten wordt. De betrouwbaarheidsscore die dan bereikt wordt ( $\alpha = .8609$ ) is meer dan acceptabel.

Dimensie	Gemiddelde	Standaarddeviatie	Alpha als dimensie wordt weggelaten
Taalconcurrentie	31,10	16,25	,8609
Taalvaardigheid	84,55	8,02	,8092
Taalkeuze	60,85	25,32	,7349
Taaldominantie	36,70	17,87	,7202
Taalpreferentie	45,85	12,07	,7510

Tabel 5.26 Betrouwbaarheidsanalyse op vijf taaldimensies

Op basis van bovenstaande analyses in het kader van de taalpeiling voortgezet onderwijs in Den Haag is besloten in deze publicatie te werken met een taalvitaliteitsindex die uit vier dimensies bestaat: taalvaardigheid, taalkeuze, taalpreferentie en taaldominantie.

### 5.2.1 Taalvaardigheid

Tabel 5.27 geeft een crosslinguistisch en pseudolongitudinaal beeld van de eerste taal-dimensie, te weten de mate waarin de allochtone taal wordt verstaan.

Taalgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Gem.
Turks	96	97	97	96	95	93	92	95
Berbers	96	94	93	94	92	93	96	94
Grieks	90	95	85	94	87	96	100	92
Chinees	94	90	85	91	91	94	94	91
Hind(ustan)i	81	87	90	91	93	92	96	90
Arabisch	92	92	86	88	89	89	90	89
Dari/Pashto	86	97	89	88	86	93	82	89
Farsi	92	95	96	92	86	84	81	89
Servisch/Kroat./Bosn.	85	93	91	88	90	80	88	88
Urdu/Pakistaans	91	90	96	92	92	72	83	88
Somalisch	95	95	90	96	82	72	64	85
Papiamentu	83	83	87	89	84	81	83	84
Koerdisch	86	82	86	86	86	81	76	83
Portugees	79	91	86	85	85	70	75	82
Engels	67	71	74	82	85	88	90	79
Vietnamees	88	89	79	89	70	58	82	79
Spaans	81	82	76	81	76	81	80	79
Duits	73	73	68	78	86	84	87	78
Sranan Tongo	55	66	73	77	87	89	89	77
Moluks/Maleis	75	78	72	78	81	77	72	76
Italiaans	77	73	64	70	74	71	82	73
Frans	68	74	61	64	59	70	86	69
Javaans	69	67	67	80	68	63	65	68

Tabel 5.27 Verstaanbaarheid per taalgroep en leeftijdgroep (in %)

Alle talen worden redelijk tot zeer goed verstaan. In de slotkolom neemt Berbers een opvallend hogere positie in dan Arabisch, en Hind(ustan)i een opvallend hogere positie dan Sranan Tongo. Tabel 5.28 biedt een cumulatief overzicht van de gerapporteerde mondelinge en schriftelijke vaardigheden per taalgroep.



Taalgroep	Totaal leerlingen	Verstaan	Spreeken	Lezen	Schrijven
Turks	8.686	96	94	60	57
Arabisch	6.755	89	83	44	43
Berbers	6.302	93	89	19	17
Engels	5.153	80	75	58	51
Hind(ustan)i	5.037	90	75	26	16
Papiamentu	1.572	85	77	39	31
Frans	1.534	68	61	40	32
Duits	1.449	79	69	53	41
Sranan Tongo	1.426	81	66	37	27
Spaans	1.270	79	71	41	33
Chinees	1.062	91	88	46	47
Koerdisch	1.054	84	73	25	19
Somalisch	692	88	85	31	27
Italiaans	690	72	64	38	34
Moluks/Malcis	657	77	64	38	30
Urdu/Pakistaans	644	89	83	43	34
Portugees	559	83	74	41	33
Servisch/Kroat./Bosn.	534	88	84	49	46
Javaans	481	68	46	21	16
Farsi	400	89	87	43	41
Vietnamees	335	80	77	32	32
Grieks	278	91	86	44	43
Dari/Pashto	273	89	85	36	36

**Tabel 5.28** Mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden per taalgroep (in %)

Voor *alle* taalgroepen is een voorspelbare dalende volgorde waarneembaar in de mate van verstaan, spreken, lezen en schrijven en een even voorspelbaar groot interval tussen enerzijds mondelinge en anderzijds schriftelijke vaardigheden. Het gaat bij lezen en schrijven om vaardigheden die vooral tijdens en via de schoolloopbaan worden ontwikkeld. Turks heeft een opvallende topscore voor alle gerapporteerde vaardigheden, maar ook Chinees scoort op alle dimensies zeer hoog. Opvallend zijn tegelijkertijd de relatief lage waarden voor het verstaan en spreken van Frans en Javaans en voor het lezen en schrijven van Berbers en Javaans.

### 5.2.2 Taalkeuze

Tabel 5.29 geeft een crosslinguïstisch en pseudolongitudinaal beeld van de tweede taal-dimensie, te weten de mate waarin de allochtone taal gekozen wordt in interactie met de moeder.

Taalgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Gem.
Dari/Pashto	79	89	93	88	90	90	91	89
Turks	87	88	85	84	85	82	85	85
Berbers	82	79	78	77	83	85	88	82
Farsi	74	85	82	85	78	84	81	81
Somalisch	90	90	87	83	79	70	60	80
Chinees	86	73	72	81	75	75	68	76
Urdu/Pakistaans	74	77	80	76	74	66	73	74
Servisch/Kroat./Bosn.	78	69	75	65	77	69	72	72
Vietnamees	73	81	67	70	65	44	59	66
Arabisch	72	69	61	56	58	62	57	62
Koerdisch	67	69	54	57	63	64	58	62
Papiamentu	59	52	50	56	50	48	58	53
Grieks	59	51	58	50	52	48	43	52
Portugees	62	58	50	52	51	41	45	51
Spaans	55	47	44	42	43	39	45	45
Hind(ustan)i	40	42	43	43	42	45	44	43
Italiaans	37	37	27	30	37	21	29	31
Moluks/Maleis	38	24	35	26	28	23	27	29
Frans	47	32	24	23	21	23	26	28
Sranan Tongo	27	19	24	26	35	28	30	27
Javaans	31	35	23	33	25	22	15	26
Engels	34	26	24	24	24	21	22	25
Duits	32	32	25	22	25	18	14	24

**Tabel 5.29** Keuze van de allochtone taal thuis in interactie met de moeder, per taalgroep en leeftijdsgroep (in %)

De dimensie taalkeuze vertoont een veel gedifferentieerder beeld dan de dimensie taalvaardigheid (verstaan) in Tabel 5.27. In de slotkolom neemt Berbers opnieuw een opvallend hogere positie in dan Arabisch en neemt Hind(ustan)i een opvallend hogere positie in dan Sranan Tongo. Even opvallend zijn de relatief lage waarden voor Frans, Engels en Duits; het gaat hierbij om talen die in veel gevallen eerder op een schooltaalstatus dan een thuistaalstatus kunnen bogen.

Tabel 5.30 biedt een cumulatief, maar gespiegeld overzicht van de gerapporteerde keuze van *Nederlands* thuis in interactie met vijf verschillende typen gesprekspartners.

Taalgroep	Aantal leerlingen	Moeder	Vader	Jongere broers/zussen	Oudere broers/zussen	Beste vrienden
Turks	8.686	31	38	42	44	71
Arabisch	6.755	39	41	58	58	80
Berbers	6.302	31	39	67	67	84
Engels	5.153	67	64	54	50	79
Hind(ustan)i	5.037	77	70	56	56	75
Papiamentu	1.572	60	51	43	41	77
Frans	1.534	62	61	55	50	79
Duits	1.449	69	67	54	51	81
Sranan Tongo	1.426	83	78	65	61	86
Spaans	1.270	55	59	44	41	76
Chinees	1.062	29	29	37	44	73
Koerdisch	1.054	18	26	44	42	70
Somalisch	692	14	14	39	41	72
Italiaans	690	56	50	47	44	56
Moluks/Maleis	657	75	75	60	56	82
Urdu/Pakistaans	644	31	34	52	55	81
Portugees	559	50	47	36	35	56
Servisch/Kroat./Bosn.	534	41	33	37	36	78
Javaans	481	76	73	57	56	77
Farsi	400	25	24	34	36	72
Vietnamees	335	24	26	31	38	70
Grieks	278	61	46	43	46	62
Dari/Pashto	273	17	15	40	36	72

Tabel 5.30 Keuze van *Nederlands* thuis in interactie met verschillende typen gesprekspartners (in %)

Het concept 'moedertaal' vindt geen empirische onderbouwing in de data: in sommige groepen wordt met de vader vaker *Nederlands* gesproken dan met de moeder, in andere groepen doet zich het omgekeerde voor. Voorts wordt in sommige groepen vaker *Nederlands* gesproken met broers en/of zussen dan met ouders, maar het omgekeerde komt eveneens voor. In de interactie met jongere w. oudere broers/zussen tekent zich evenmin een consistent verschil af. Wel is de keuze voor *Nederlands* in alle taalgroepen (behalve Hindustani) het hoogst in interactie met beste vrienden. In het taalkeuzepatroon ten opzichte van ouders tekent zich een relatief sterke vitaliteit van allochtone talen af voor Koerdisch, Somalisch en Dari/Pashto.

### 5.2.3 Taal dominantie

Tabel 5.31 geeft een crosslinguïstisch en pseudolongitudinaal beeld van de derde taal-dimensie, te weten de mate waarin de allochtone taal het beste, dan wel even goed als Nederlands wordt gesproken.

Taalgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Gem.
Dari/Pashto	55	58	54	65	74	78	86	67
Turks	75	57	46	42	47	53	63	55
Farsi	69	46	56	40	47	55	48	52
Somalisch	62	43	40	35	56	47	64	50
Chinees	65	44	40	35	31	51	46	45
Berbers	58	43	38	34	39	41	46	43
Urdu/Pakistaans	54	41	46	38	41	38	38	42
Servisch/Kroat./Bosn.	51	38	38	30	29	38	48	39
Koerdisch	53	41	36	33	31	35	42	39
Arabisch	53	42	33	32	31	35	37	37
Papiamentu	42	36	32	35	32	39	40	37
Grieks	47	28	35	32	19	24	29	31
Vietnamees	64	31	12	30	16	17	24	28
Portugees	26	26	23	27	28	28	40	28
Hind(ustan)i	28	29	21	20	19	20	24	23
Spaans	29	22	18	17	23	20	27	22
Italiaans	35	27	19	24	20	8	16	21
Engels	21	15	17	18	18	23	22	19
Sranan Tongo	20	8	12	13	16	18	19	15
Duits	16	14	17	12	17	14	13	15
Frans	29	13	12	9	10	13	18	15
Javaans	19	33	16	14	8	7	3	14
Moluks/Maleis	25	22	17	12	8	9	7	14

Tabel 5.31 Taal dominantie per taalgroep en leeftijdsgroep (in %)

De twee hoogste waarden voor dominantie in allochtone talen worden het meest aangetroffen bij de jongste (4-5 jaar) en oudste leerlingen (16-17 jaar), en wel voor respectievelijk 19 en 12 van de 23 talen. Opvallend lage waarden voor taal dominantie tekenen zich af voor talen waarmee het Nederlands in een koloniale taalcontactsituatie heeft verkeerdt, te weten Hind(ustan)i, Moluks/Maleis, Sranan Tongo en Javaans; Papiamentu onttrekt zich aan dit patroon. Even opvallend zijn opnieuw de lage waarden voor Engels, Duits en Frans.

## 5.2.4 Taalpreferentie

Tabel 5.32 geeft een crosslinguïstisch en pseudolongitudinaal beeld van de vierde taal-dimensie, te weten de mate waarin de allochtone taal het liefste, dan wel even goed als Nederlands wordt gesproken.

Taalgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Gem.
Dari/Pashto	48	56	39	53	52	65	59	53
Farsi	51	41	52	54	50	61	52	52
Turks	65	50	43	38	41	52	55	49
Urdu/Pakistaans	54	43	56	45	44	42	56	48
Grieks	49	33	33	48	46	40	71	46
Somalisch	59	38	40	46	47	35	53	46
Servisch/Kroat./Bosn.	44	39	41	44	44	49	56	45
Papiamentu	43	46	40	47	43	45	42	44
Berbers	50	46	39	37	39	41	48	43
Arabisch	48	45	37	36	39	43	49	42
Chinees	53	37	38	32	31	52	45	41
Portugees	29	36	44	37	52	35	45	40
Italiaans	37	42	32	41	38	32	45	38
Engels	24	28	35	41	37	41	40	35
Koerdisch	47	35	34	34	30	31	35	35
Spaans	31	27	36	34	36	35	39	34
Moluks/Maleis	28	24	38	33	39	35	31	33
Hind(ustan)i	29	34	37	33	32	27	29	32
Sranan Tongo	20	17	30	29	37	37	40	30
Vietnamees	45	37	22	23	19	14	24	26
Frans	25	26	24	22	22	24	24	24
Duits	25	23	23	26	26	20	13	22
Javaans	19	28	23	25	15	15	6	19

Tabel 5.32 Taalpreferentie per taalgroep en leeftijdsgroep (in %)

Net als voor dominantie in allochtone talen worden de twee hoogste waarden voor preferentie van allochtone talen het meest aangetroffen bij de jongste (4-5 jaar) en oudste leerlingen (16-17 jaar), en wel voor respectievelijk 9 en 14 van de 23 talen. Opvallend lage waarden voor taalpreferentie tekenen zich opnieuw af voor Moluks/Maleis, Hind(ustan)i, Sranan Tongo en Javaans (zie ook Tabel 5.31). Frans en Duits behoren eveneens tot de talen met zeer lage waarden voor taaldominantie en taalpreferentie.

Taalgroep	Aantal leerlingen	Nederlands preferent, andere taal dominant		Andere taal preferent, Nederlands dominant		Totaal aantal mismatches	
Turks	8.686	2.010	23%	1.687	19%	3.697	43%
Arabisch	6.755	1.050	16%	1.476	22%	2.526	37%
Berbers	6.302	1.066	17%	1.364	22%	2.430	39%
Engels	5.153	340	7%	1.351	26%	1.691	33%
Hind(ustan)i	5.037	434	9%	1.048	21%	1.482	29%
Papiamentu	1.572	178	11%	355	23%	533	34%
Frans	1.534	80	5%	232	15%	312	20%
Duits	1.449	87	6%	246	17%	333	23%
Sranan Tongo	1.426	92	6%	372	26%	464	33%
Spaans	1.270	90	7%	270	21%	360	28%
Chinees	1.062	193	18%	173	16%	366	34%
Koerdisch	1.054	160	15%	111	11%	271	26%
Somalisch	692	104	15%	114	16%	218	32%
Italiaans	690	24	3%	122	18%	146	21%
Moluks/Maleis	657	31	5%	188	29%	219	33%
Urdu/Pakistaans	644	100	16%	153	24%	253	39%
Portugees	559	45	8%	130	23%	175	31%
Servisch/Kroat./Bosn.	534	66	12%	132	25%	198	37%
Javaans	481	23	5%	55	11%	78	16%
Farsi	400	71	18%	86	22%	157	39%
Vietnamees	335	34	10%	38	11%	72	21%
Grieks	278	30	11%	63	23%	93	33%
Dari/Pashto	273	82	30%	48	18%	130	48%

Tabel 5.33 Taaldominantie vs. taalpreferentie van die leerlingen bij wie dominantie verschilt van preferentie

In Tabel 5.33 wordt voor alle taalgroepen de taaldominantie ten slotte afgezet tegen de taalpreferentie. Geselecteerd zijn die leerlingen die bij hun antwoord op de vragen naar beste en liefste taal verschillende talen noemen. Terwijl bij de bespreking in paragraaf 5.1 van de 23 afzonderlijke taalgroepen een driedeling is gehanteerd in ‘allochtone taal’, ‘Nederlands’ en ‘beide talen’, zijn bij de vergelijking in Tabel 5.33 de leerlingen die voor beide talen kiezen bij dominant en preferent in de andere taal dan Nederlands gerekend. Voor een relatief groot aantal leerlingen is juist die taal preferent die ze minder goed beheersen. De mismatch tussen taalpreferentie en taaldominantie is relatief het geringst voor de Javaanse taalgroep (16%), terwijl de grootste mismatch optreedt bij de Dari/Pashto (48%) en Turkse (43%) taalgroepen. Met uitzondering van de Turkse, Chinese, Koerdische en Dari/Pashto taalgroepen is binnen een taalgroep steeds het aantal leerlingen waarvoor geldt ‘andere taal preferent,

Nederlands dominant' groter dan het aantal leerlingen waarvoor geldt 'Nederlands preferent, andere taal dominant'. Dit effect kan worden verklaard vanuit een dominant Nederlandstalige samenleving waarin leerlingen zich vanuit een gedomineerde anderstalige achtergrond uitspreken over de gestelde vragen. De twee taalgroepen met het relatief grootste aandeel leerlingen met preferentie voor Nederlands, maar dominantie in een andere taal zijn de Turkse (23%) en Dari/Pashto (30%) taalgroepen. Daarentegen geldt voor relatief veel leerlingen in de Engelse (26%), Sranan Tongo (26%) en Moluks/Maleise (29%) taalgroepen een voorkeur voor de allochtone taal, terwijl ze het beste Nederlands spreken.

### 5.2.5 Taalvitaliteit

Zoals aan het begin van paragraaf 5.2 reeds is aangegeven wordt aan het slot van deze paragraaf op basis van de onderzochte vier taaldimensies (taalvaardigheid, taalkeuze, taal-dominantie en taalpreferentie) een cumulatieve taalvitaliteitsindex (TVI) geconstrueerd voor de besproken talen. Deze TVI is gebaseerd op de gemiddelde waarden van de gepresenteerde scores voor elk van de vier taaldimensies. Het gaat bij deze TVI zoals eerder gemeld per definitie om een arbitraire index, waarbij *gekozen* dimensies met *gekozen* operationaliseringen *gelijke* worden gewogen. Tabel 5.34 geeft een crosslinguïstisch en pseudolongitudinaal beeld van de taalvitaliteit per taalgroep en leeftijdsgroep.

Allereerst is de hoge vitaliteit van het Turks opmerkelijk vergeleken met de iets hogere vitaliteit van het Dari/Pashto en de iets lagere vitaliteit van het Farsi. Het Turks heeft in Nederland immers een veel langere migratiegeschiedenis dan de andere twee talen hebben (zie ook Hoofdstuk 6, Tabel 6.10). De twee hoogste waarden voor taalvitaliteit worden opnieuw aangetroffen bij de jongste (4-5 jaar) en oudste leerlingen (16-17 jaar) en wel voor respectievelijk 18 en 10 van de 23 talen.

Voor sommige groepen heeft de TVI bij de jongste en oudste leerlingen (nagenoeg) gelijke waarden, voor andere groepen is de TVI (soms aanzienlijk) hoger bij de jongste leerlingen dan bij de oudste leerlingen en voor de overige groepen geldt het omgekeerde. Andermaal kunnen lage gemiddelde waarden worden geconstateerd voor de talen waarmee het Nederlands in een koloniale taalcontactsituatie heeft verkeerd, te weten Hind(ustan)i, Moluks/Maleis, Sranan Tongo en Javaans. Papiamentu onttrekt zich in Tabel 5.34 opnieuw enigszins aan dit patroon. Relatief lage gemiddelde waarden ( $\leq 40$ ) tekenen zich ook af voor Engels, Duits en Frans die in veel gevallen eerder op een schooltaalstatus dan een thuistaalstatus kunnen bogen. Opnieuw is ook de hogere vitaliteit van Berbers dan van Arabisch in alle leeftijdsgroepen een opmerkelijke uitkomst. Tabel 5.35 biedt een soortgelijk cumulatief beeld van taalvitaliteit, nu echter op basis van de vier taaldimensies in plaats van de zeven leeftijdsgroepen.

Taalgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	TVI
Dari/Pashto	67	75	69	73	76	81	80	74
Turks	81	73	68	65	67	70	74	71
Farsi	72	67	72	68	65	71	65	68
Berbers	71	66	62	60	63	65	69	65
Somalisch	77	67	64	65	66	56	60	65
Chinees	74	61	59	60	57	68	63	63
Urdu/Pakistaans	68	63	69	63	63	54	63	63
Servisch/Kroat./Bosn.	65	60	62	57	60	59	66	61
Arabisch	66	62	54	53	54	57	58	58
Grieks	61	52	53	56	51	52	61	55
Koerdisch	64	57	52	52	52	53	52	55
Papiamentu	57	54	52	57	52	54	56	54
Vietnamees	68	59	45	53	43	33	47	50
Portugees	49	53	51	50	54	43	51	50
Hind(ustan)i	45	48	48	47	46	46	48	47
Spaans	49	44	43	43	44	44	48	45
Italiaans	47	45	35	41	42	33	43	41
Engels	36	35	38	41	41	43	44	40
Moluks/Maleis	41	37	40	37	39	36	34	38
Sranan Tongo	30	28	35	36	44	43	44	37
Duits	37	36	33	35	38	34	32	35
Frans	42	36	30	30	28	32	39	34
Javaans	34	41	32	38	29	27	22	32

**Tabel 5.34** Taalvitaliteit per taalgroep en leeftijdsgroep (TVI in cumulatieve %)



Taalgroep	Aantal leerlingen	Taalvaardigheid	Taalkeuze	Taaldominantie	Taalpreferentie	TVI
Dari/Pashto	273	89	89	67	53	74
Turks	8.686	95	85	55	49	71
Farsi	400	89	81	52	52	68
Berbers	6.302	94	82	43	43	65
Somalisch	692	85	80	50	46	65
Chinees	1.062	91	76	45	41	63
Urdu/Pakistaans	644	88	74	42	48	63
Servisch/Kroat./Bosn.	534	88	72	39	45	61
Arabisch	6.755	89	62	37	42	58
Grieks	278	92	52	31	46	55
Koerdisch	1.054	83	62	39	35	55
Papiamentu	1.572	84	53	37	44	54
Vietnamees	335	79	66	28	26	50
Portugees	559	82	51	28	40	50
Hind(ustan)i	5.037	90	43	23	32	47
Spaans	1.270	79	45	22	34	45
Italiaans	690	73	31	21	38	41
Engels	5.153	79	25	19	35	40
Moluks/Maleis	657	76	29	14	33	38
Sranan Tongo	1.426	77	27	15	30	37
Duits	1.449	78	24	15	22	35
Frans	1.534	69	28	15	24	34
Javaans	481	68	26	14	19	32

Tabel 5.35 Taalvitaliteit per taalgroep en taaldimensie (TVI in cumulatieve %)

Tabel 5.35 laat op een andere manier duidelijk zien in hoeverre de koplopers en hekkensluiters hun TVI te danken hebben aan respectievelijk zeer hoge en zeer lage waarden voor de vier onderscheiden taaldimensies. In Tabel 5.36 zijn de rangcorrelaties berekend tussen alle gepresenteerde taaldimensies in Tabel 5.35.

Spearman's Rho	Taalvaardigheid	Taalkeuze	Taaldominantie	Taalpreferentie
Taalvaardigheid	1,000			
Taalkeuze	,800**	1,000		
Taaldominantie	,751**	,931**	1,000	
Taalpreferentie	,726**	,724**	,792**	1,000

**Tabel 5.36** Correlaties tussen de taaldimensies van Tabel 5.31 (\*\* =  $p < 0,01$ )

Alle in Tabel 5.36 gepresenteerde correlaties zijn significant op 0,01 niveau. Er bestaat een hoge tot zeer hoge samenhang tussen de posities die talen op de verschillende taaldimensies in deze dalende talenlijst innemen.

Dimensie	Gemiddelde	Standaarddeviatie	Alpha als dimensie wordt weggelaten
Taalvaardigheid	83,64	7,45	,8812
Taalkeuze	55,80	21,88	,8600
Taaldominantie	32,52	14,76	,7715
Taalpreferentie	37,80	9,37	,8660

**Tabel 5.37** Betrouwbaarheidsanalyse op vier taaldimensies

Ook een betrouwbaarheidsanalyse over dezelfde gegevens laat in Tabel 5.37 een stabiel beeld zien. De vier dimensies geven een hoge betrouwbaarheidsscore:  $\alpha = .8825$ . Door het weglaten van één of meer dimensies is bovendien de betrouwbaarheidsscore niet te verhogen. De betrouwbaarheid is dus het hoogste wanneer alle vier dimensies worden meegenomen in de analyses.

## 6 Distributie en vitaliteit van talen vanuit andere perspectieven

In dit slothoofdstuk van Deel I besteden we aandacht aan de distributie en/of vitaliteit van de top-23 van talen, zoals besproken in de Hoofdstukken 4 en 5, op basis van een viertal andere benaderingen van de onderzoekspopulatie. Tabel 6.1 biedt een overzicht van deze benaderingen en van de databestanden die daartoe zijn geanalyseerd. Genoemde aandachtsgebieden komen in dit hoofdstuk achtereenvolgens ter sprake.

Aandachtsgebieden	Distributie van talen	Vitaliteit van talen	Databestanden	
			Gemeenten	BO/VO
1 omvang en regio van gemeenten	+	+	4 Randsteden plus Leeuwarden en Maastricht	BO
2 sekse van leerlingen	-	+	alle gemeenten	BO + VO
3 allochtone <i>vs.</i> autochtone talen	-	+	12 gemeenten <i>vs.</i> Leeuwarden en Maastricht	BO
4 thuistaal <i>vs.</i> geboorteland	+	-	alle gemeenten	BO + VO

**Tabel 6.1** Benaderingen van de onderzoekspopulatie voor de aangegeven gemeenten en leerlingen in het basis- en/of voortgezet onderwijs (BO/VO)

### 6.1 Omvang en regio van gemeenten

Allereerst onderzoeken we de samenhang tussen de omvang en regio van gemeenten enerzijds en de distributie en vitaliteit van de top-23 van talen bij leerlingen in het basisonderwijs anderzijds. We selecteren daartoe vier gemeenten in de Randstad (twee grote en twee kleine) en twee gemeenten in het Noorden en Zuiden van Nederland (zie ook Hoofdstuk 3, Tabel 3.1). Tabel 6.2 biedt een overzicht van de distributie van de top-23 van talen in deze zes gemeenten (DH = Den Haag, UT = Utrecht, NI = Nieuwegein, PU = Purmerend, LE = Leeuwarden, MA = Maastricht). In de slotregel van Tabel 6.2 is het proportionele aandeel weergegeven van allochtone thuistalen op de totale onderzoekspopulatie per stad. Allereerst laat Tabel 6.2 duidelijk zien dat de gemeente Den Haag een groot aandeel heeft in het totale databestand (zie ook Hoofdstuk 3, Tabel 3.1). Voorts is het aandeel van allochtone thuistalen op de totale onderzoekspopulatie per stad vergelijkbaar hoog in de twee grootste steden en vergelijkbaar lager in de overige vier steden. Hoezeer de multiculturele samenleving zich plaatselijk verschillend manifesteert, is eveneens duidelijk. Opvallende uitkomsten zijn bijvoorbeeld de sterke positie van de Hind(ustan)i taalgroep in Den Haag in vergelijking met andere gemeenten en die van de Koerdische *vs.* Turkse taalgroep in Leeuwarden in vergelijking met andere gemeenten. Tabel 6.3 geeft een beeld van de rangcorrelaties tussen de distributie van de top-23 van talen in genoemde 6 gemeenten op basis van Tabel 6.2.

Taalgroep	Totaal	DH	UT	NI	PU	LE	MA
Turks	6.583	3.666	1.164	36	49	39	270
Arabisch	5.029	1.941	1.316	101	97	117	194
Berbers	4.660	1.830	1.537	44	33	83	39
Hind(ustan)i	3.564	2.339	154	73	45	88	3
Engels	3.104	1.219	420	141	181	189	325
Papiamentu	1.164	682	68	39	78	61	26
Frans	884	256	137	35	35	36	172
Spaans	833	381	91	43	66	22	74
Duits	804	194	84	31	33	59	188
Chinees	713	245	65	19	70	22	87
Sranan Tongo	701	514	53	28	52	10	7
Koerdisch	657	399	37	2	14	103	43
Somalisch	523	224	52	19	33	46	22
Italiaans	510	120	53	19	28	14	61
Urdu/Pakistaans	445	390	19	2	9	11	2
Portugees	403	127	13	6	28	13	25
Servisch/Kroat./Bosn.	349	54	56	11	14	31	30
Vietnamees	335	17	3	14	72	27	6
Moluks/Maleis	314	63	16	17	9	8	86
Farsi	244	71	25	11	13	16	55
Javaans	232	111	12	10	12	9	12
Grieks	223	15	83	11	5	8	16
Dari/Pashto	178	51	26	-	14	12	18
Allochtone thuistalen	32%	49%	47%	17%	16%	18%	17%

**Tabel 6.2** Distributie van de top-23 van talen bij leerlingen in het basisonderwijs, voor alle 12 gemeenten en uitgesplitst naar 6 genoemde gemeenten (absolute waarden)

Spearman's Rho	Den Haag	Utrecht	Nieuwegein	Purmerend	Leeuwarden	Maastricht
Den Haag	-	,239	-,350	-,066	-,233	-,174
Utrecht		-	,296	,195	,176	,099
Nieuwegein			-	,754 **	,608 **	,469 *
Purmerend				-	,627 **	,358
Leeuwarden					-	,417 *

**Tabel 6.3** Rangcorrelaties tussen de distributie van de top-23 van talen in 6 gemeenten (\*\* significant op ,01 niveau, tweezijdig, en \* significant op ,05 niveau)

Genoemde rangcorrelaties zijn slechts in 5 van de 15 gevallen significant. In sommige gevallen is er zelfs sprake van een negatieve correlatie. Er tekent zich geen duidelijke samenhang af tussen de omvang of regio van gemeenten enerzijds en de distributie van talen anderzijds. Tabel 6.4 biedt een overzicht van de vitaliteit van genoemde talen in genoemde gemeenten.

Taalgroep	Totaal	DH	UT	NI	PU	LE	MA
Turks	71	72	72	44	59	54	72
Dari/Pashto	72	71	79	–	66	71	78
Somalisch	69	72	72	66	71	66	64
Farsi	68	71	64	57	60	77	72
Urdu/Pakistaans	66	67	68	–	–	61	–
Berbers	64	64	63	56	56	57	56
Chinees	63	66	56	55	63	66	66
Servisch/Kroat./Bosn.	60	62	60	50	46	70	63
Arabisch	58	58	60	57	48	44	61
Koerdisch	56	49	62	–	61	78	66
Vietnamees	56	34	–	36	62	65	–
Grieks	56	30	66	55	–	–	42
Papiamentu	55	58	49	42	46	61	60
Portugees	51	48	42	–	51	54	58
Spaans	45	50	37	41	47	41	41
Italiaans	43	30	29	32	25	14	31
Moluks/Maleis	39	40	45	28	–	19	38
Engels	38	41	37	37	37	35	37
Javaans	37	31	19	–	19	–	40
Duits	35	35	31	27	27	34	38
Sranan Tongo	35	33	45	29	38	15	–
Hind(ustan)i	33	43	45	36	34	38	–
Frans	33	38	27	34	29	29	35

**Tabel 6.4** Vitaliteit van top-23 van talen bij leerlingen in het basisonderwijs, voor alle 12 gemeenten en uitgesplitst naar 6 genoemde gemeenten (in %)

Tabel 6.4 laat heel andere uitkomsten zien voor de vitaliteit van talen dan Tabel 6.2 voor de distributie van talen. In Tabel 6.2 zijn de verschillen tussen gemeenten opvallend, in Tabel 6.4 de overeenkomsten. Dat blijkt ook uit de in Tabel 6.5 berekende rangcorrelaties tussen de vitaliteit van talen in de 6 gemeenten.

Spearman's Rho	Den Haag	Utrecht	Nieuwegein	Purmerend	Leeuwarden	Maastricht
Den Haag	-	,747 **	,710 **	,739 **	,702 **	,834 **
Utrecht		-	,804 **	,871 **	,759 **	,816 **
Nieuwegein			-	,771 **	,805 **	,754 **
Purmerend				-	,817 **	,847 **
Leeuwarden					-	,865 **

Tabel 6.5 Rangcorrelaties tussen de vitaliteit van de top-23 van talen in 6 gemeenten (\*\* significant op ,01 niveau, tweezijdig)

Genoemde rangcorrelaties zijn in *alle* gevallen significant. Toch tekenen zich interessante verschillen in taalvitaliteit tussen gemeenten af. In 7 van de 23 taalgroepen treedt de geringste vitaliteit op in de twee kleinste gemeenten (Nieuwegein en Purmerend); ook heeft in beide gemeenten geen enkele taalgroep de hoogste vitaliteit (behalve Italiaans in Nieuwegein). In 13 van de 23 taalgroepen treedt de hoogste vitaliteit op in Den Haag of Utrecht, in 11 van de 23 taalgroepen in Leeuwarden of Maastricht. Hieruit komt een sterker effect van omvang dan van regio van gemeenten naar voren op de vitaliteit van allochtone talen.

## 6.2 Sekse van leerlingen

In de literatuur over taalvaardigheid en tweetaligheid worden regelmatig sekse-effecten gerapporteerd. Indien er significante sekse-verschillen op taaltaken worden gevonden, vallen deze bijna altijd in het voordeel van meisjes uit. Dergelijke effecten zijn in het basis- of voortgezet onderwijs bijvoorbeeld gevonden voor lees- en schrijfvaardigheid in het Nederlands (Bügel 1991, Kühlemeier & Van den Berg 1991). Soortgelijke effecten zijn door De Jong & Riemersma (1994) op specifieke deeltaken gerapporteerd voor tweetaligheid in het Fries en Nederlands (wel voor lees- en schrijfvaardigheid, niet voor luister- en spreekvaardigheid) bij leerlingen in het basisonderwijs. In onze analyse vergelijken we de vitaliteit van de top-23 van talen zoals gerapporteerd door jongens *vs.* meisjes in de totale onderzoekspopulatie van basis- en voortgezet onderwijs. Tabel 6.6 biedt een overzicht van de uitkomsten. In 8 taalgroepen treden significante verschillen op tussen jongens en meisjes. In 7 van de 8 taalgroepen (niet voor Berbers) kan een significant hogere taalvitaliteit bij meisjes dan bij jongens worden vastgesteld. In de overige 15 taalgroepen treden echter geen significante verschillen op tussen jongens en meisjes.

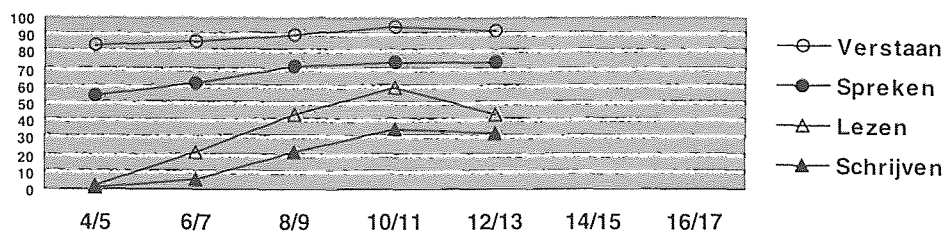
Taalgroep	Jongens		Meisjes		Verschil (T-toets)	
	N	Vitaliteit	N	Vitaliteit	t	sig
Turks	4.425	71	4.139	71	,305	,760
Arabisch	3.324	58	3.310	57	1,833	,067
Berbers	3.101	66	3.071	63	3,952	,000 **
Engels	2.786	39	2.275	42	-3,981	,000 **
Hind(ustan)i	2.401	36	2.569	38	-2,348	,019 *
Papiamentu	786	52	760	57	-2,855	,004 **
Frans	757	32	746	34	-1,004	,315
Duits	767	34	646	35	-,829	,407
Sranan Tongo	699	40	696	40	,099	,921
Spaans	637	42	612	47	-2,481	,013 *
Chinees	537	61	510	65	-2,243	,025 *
Koerdisch	573	55	463	54	,125	,901
Somalisch	377	66	297	68	-,811	,418
Italiaans	373	38	308	44	-2,153	,031 *
Moluks/Maleis	312	39	327	37	,811	,418
Urdu/Pakistaans	322	64	310	64	,013	,990
Portugees	284	51	267	50	,222	,824
Vietnamees	165	49	159	56	-2,008	,046 *
Servisch/Kroat./Bosn.	289	60	241	61	-,365	,715
Javaans	258	30	211	32	-,766	,444
Farsi	193	67	202	69	-,662	,508
Grieks	141	52	136	58	-1,454	,147
Dari/Pashto	139	72	122	74	-,379	,705

**Tabel 6.6** Vitaliteit van de top-23 van talen (in %), uitgesplitst naar jongens en meisjes in de totale onderzoekspopulatie (\*\* significant op ,01 niveau, \* significant op ,05 niveau)

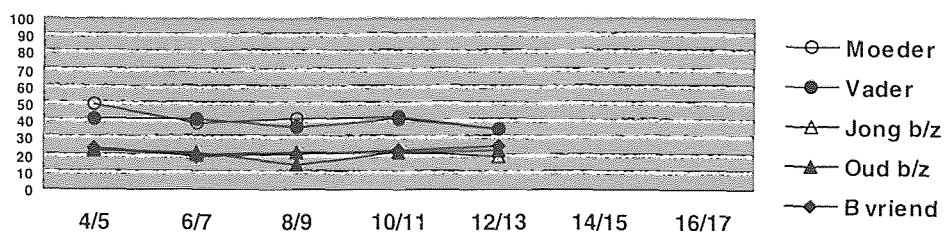
### 6.3 Allochtone en autochtone minderheidstalen

In de meest Noordelijke en Zuidelijke taalpeilingsgemeenten, Leeuwarden en Maastricht, is tevens de status van het Fries en Maastrichts onderzocht als exemplarisch voor autochtone stads- en streektaalen met een relatief hoog prestige. Conform de opzet van Hoofdstuk 5 worden allereerst kerngegevens gepresenteerd in de vorm van taalprofielen voor het Fries en Maastrichts in respectievelijk Leeuwarden en Maastricht. De gegevens over Leeuwarden zijn gebaseerd op de afgenomen taalpeiling in het basisonderwijs (1999), die over Maastricht op de afgenomen taalpeilingen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs (beide in 2000; zie ook Hoofdstuk 3, Tabel 3.1).

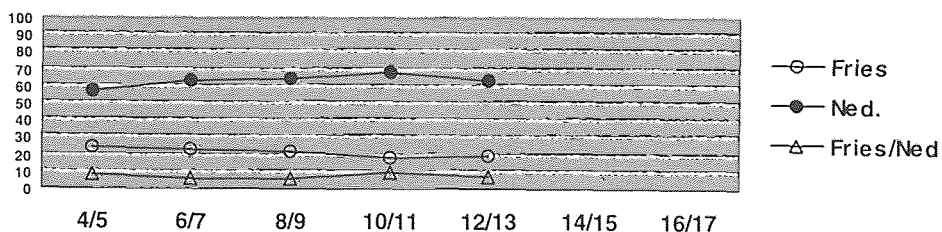
## Friese taalgroep



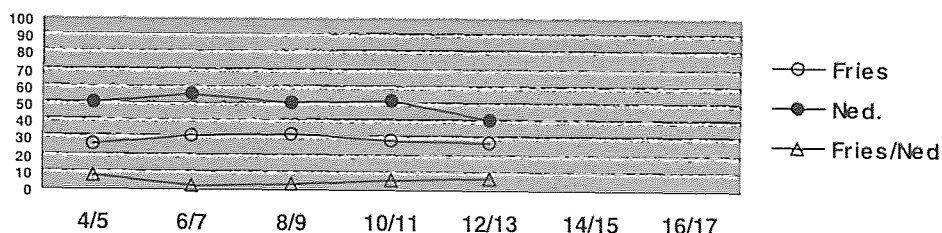
Figuur 6.1a Taalvaardigheid in het Fries



Figuur 6.1b Taalkeuze voor het Fries



Figuur 6.1c Taal dominantie in het Fries en Nederlands



Figuur 6.1d Taalpreferentie voor het Fries en Nederlands



Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
N leerlingen	212	219	307	296	43	-	-	8	1.085

**Tabel 6.7a** Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Fries als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	1.067	98%	1.048	97%	1.029	95%
Indonesië	-	-	3	-	8	1%
Canada	-	-	-	-	3	-
Egypte	-	-	-	-	3	-
Duitsland	1	-	3	-	2	-
Frankrijk	1	-	1	-	2	-
Overige landen	9	1%	11	1%	17	2%
Onbekend	7	1%	19	2%	21	2%
Totaal	1.085	100%	1.085	100%	1.085	100%

**Tabel 6.7b** Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Fries

Engels	60	Italiaans	5	Tsjechisch	2
Duits	19	Spaans	5	Andere talen	34
Arabisch	6	Hind(ustan)i	3		
Frans	8	Grieks	2		

**Tabel 6.7c** Talen die bij de Friese taalgroep thuis gebruikt worden naast Fries

Verreweg de meeste leerlingen en ouders zijn in Nederland geboren. Naast of in plaats van Fries worden Engels en Duits relatief vaak als andere thuistalen genoemd.

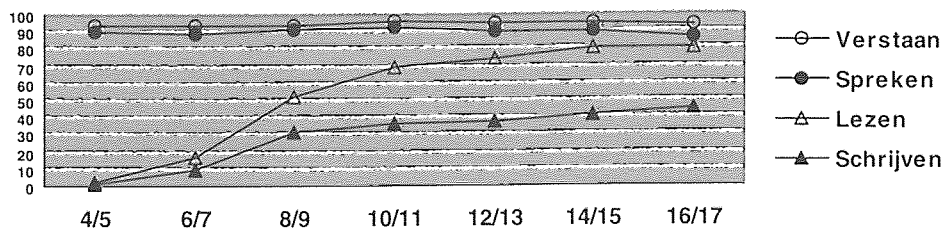
*Taalvaardigheid* (Fig. 6.1a). In alle leeftijdsgroepen komt de gerapporteerde verstaanvaardigheid hoger uit dan de gerapporteerde spreekvaardigheid, van 4-13 jaar respectievelijk oplopend van 84-93% en van 55-74%. Een soortgelijk patroon doet zich voor bij de gerapporteerde lees- en schrijfvaardigheid, van 6-11 jaar respectievelijk oplopend van 22-60% en van 6-35%; bij 12-13 jaar treedt een daling/afvlakking op tot respectievelijk 44% en 33%.

*Taalkeuze* (Fig. 61b). Meestal wordt Fries thuis in genoemde leeftijdsgroepen in afnemende mate gesproken met de moeder (50-35%) en met de vader (42-35%). Met broers, zussen en beste vrienden wordt in beperkte mate meestal Fries gesproken (variërend van 15-26%).

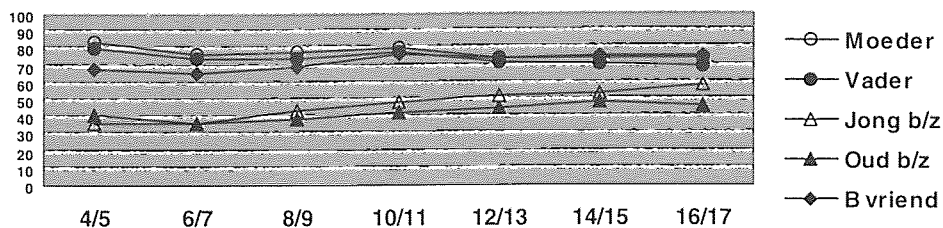
*Taaldominantie* (Fig. 6.1c). In alle leeftijdsgroepen wordt een duidelijke dominantie van het Nederlands gerapporteerd (variërend van 57-68%) ten opzichte van het Fries (dalend van 25-19%). Gebalanceerde tweetaligheid wordt door leerlingen variërend van 6-10% gerapporteerd.

*Taalpreferentie* (Fig. 6.1d). Vanaf 6-7 jaar geven leerlingen in dalende mate aan het liefste Nederlands te spreken (van 56-42%), terwijl ze in stijgende mate geen voorkeur uitspreken voor één van beide talen (3-7%).

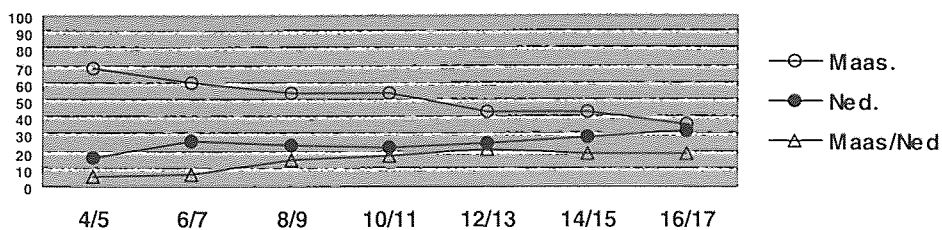
## Maastrichtse taalgroep



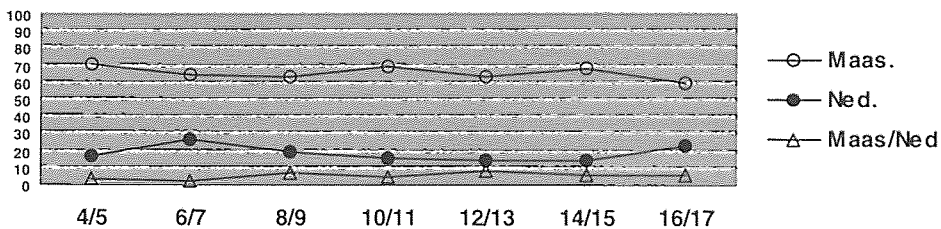
Figuur 6.2a Taalvaardigheid in het Maastrichts



Figuur 6.2b Taalkeuze voor het Maastrichts



Figuur 6.2c Taaldominantie in het Maastrichts en Nederlands



Figuur 6.2d Taalpreferentie voor het Maastrichts en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
N leerlingen	1.200	1.146	1.459	1.497	982	823	330	173	7.610

**Tabel 6.8a** Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Maastrichts als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	7.425	98%	7.162	94%	6.952	91%
België	46	1%	95	1%	115	2%
Duitsland	18	–	45	1%	57	1%
Indonesië	–	–	38	–	56	1%
Marokko	6	–	19	–	42	1%
Turkije	1	–	18	–	39	1%
Overige landen	70	1%	97	1%	192	3%
Onbekend	44	1%	136	2%	157	2%
Totaal	7.610	100%	7.610	100%	7.610	100%

**Tabel 6.8b** Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Maastrichts

Engels	269	Italiaans	52	Arabisch	37
Duits	161	Moluks/Maleis	49	Turks	31
Frans	97	Spaans	46	Andere talen	151

**Tabel 6.8c** Talen die bij de Maastrichtse taalgroep thuis gebruikt worden naast Maastrichts

Verreweg de meeste leerlingen en ouders zijn in Nederland geboren. Naast of in plaats van Fries worden relatief vaak andere talen als thuistalen genoemd, vooral Engels en Duits.

*Taalvaardigheid* (Fig. 6.2a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden verstaan/spreken zijn bij 4-5 jaar zeer hoog ontwikkeld (respectievelijk 94/90%) en blijven dat ook tot 16-17 jaar (respectievelijk 94/87%). De gerapporteerde schriftelijke vaardigheden vertonen vanaf 6-7 jaar een stijgende lijn naar 16-17 jaar: voor lezen van 17-81% en voor schrijven van 10-45%.

*Taalkeuze* (Fig. 6.2b). Met de moeder wordt in licht afnemende mate meestal Maastrichts gesproken (84-75%), met de vader eveneens (80-70%). Met jongere broers/zussen, oudere broers/zussen en beste vrienden geschiedt daarentegen het omgekeerde, van 4-17 jaar respectievelijk oplopend van 37-58%, 41-46% en 68-76%.

*Taaldominantie* (Fig. 6.2c). Er treedt convergentie op in de gerapporteerde dominantie van het Maastrichts *vs.* Nederlands, respectievelijk dalend van 70-37% en stijgend van 17-33%. Gebalanceerde tweetaligheid wordt in een toenemende mate van 6-20% gerapporteerd.

*Taalpreferentie* (Fig. 6.2d). Maastrichts is de favoriete taal in alle leeftijdsgroepen, ofschoon een voorkeur voor Maastrichts in licht afnemende mate wordt uitgesproken (71-60%) en een voorkeur voor Nederlands in licht toenemende mate (17-23%). In een bandbreedte van 2-9% van alle leeftijdsgroepen wordt geen voorkeur uitgesproken voor één van beide talen.

In Tabel 6.9 geven we een overzicht van de taalvitaliteit van de top-23 van taalgroepen bij leerlingen van 4-13 jaar (TVI in cumulatieve %) in alle 12 deelnemende gemeenten samen (zie ook Tabel 5.35 in Hoofdstuk 5.2.5), met inbegrip van de vitaliteit van het Fries en Maastrichts bij leerlingen van 4-13 jaar in respectievelijk Leeuwarden en Maastricht. Voor de operationalisering van genoemde dimensies verwijzen we naar het begin van Hoofdstuk 5.2.

Taalgroep	Taal- vaardigheid	Taal- keuze	Taal- dominantie	Taal- preferentie	TVI
Maastrichts	95	83	74	74	81
Dari/Pashto	89	88	59	48	71
Turks	97	86	55	48	71
Somalisch	93	88	47	47	69
Farsi	92	81	50	50	68
Urdu/Pakistaans	93	76	44	49	66
Berbers	94	79	42	41	64
Chinees	90	78	44	39	63
Servisch/Kroat./Bosn.	90	72	37	43	60
Arabisch	90	64	38	41	58
Grieks	92	57	34	40	56
Koerdisch	86	61	39	36	56
Vietnamees	85	73	34	32	56
Papiamentu	86	55	36	44	55
Portugees	86	54	25	39	51
Fries	90	43	30	38	50
Hind(ustan)i	89	43	24	34	47
Spaans	80	46	21	33	45
Italiaans	71	34	26	39	43
Moluks/Maleis	76	31	16	33	39
Engels	76	26	18	34	38
Javaans	72	31	20	25	37
Sranan Tongo	73	25	13	27	35
Duits	74	26	15	25	35
Frans	65	30	14	24	33

**Tabel 6.9** Taalvitaliteit per taalgroep en dimensie bij leerlingen van 4-13 jaar in het basisonderwijs inclusief Fries en Maastrichts (in %, TVI in cumulatieve %)

Tabel 6.9 laat een ongeëvenaarde vitaliteit van het Maastrichts zien in vergelijking met alle andere talen, inclusief het Fries waarvan de vitaliteit temidden van alle allochtone talen relatief gering is. Voor een uitvoerige bespreking van de status van het Fries in Friesland wordt verwezen naar De Jong & Riemersma (1994) en Ytsma (1995).

## 6.4 Thuistaal en geboorteland als indicatoren van multiculturele schoolpopulaties

In deze paragraaf gaat het om de vraag in hoeverre het thuistaalcriterium potentiële meerwaarde heeft ten opzichte van het geboortelandcriterium voor de definitie en identificatie van multiculturele schoolpopulaties (zie ook de Hoofdstukken 1.2 en 3.3). Uiteraard geldt deze meerwaarde per definitie voor autochtone minderheidstalen. Hier splitsen we dit thema toe op de besproken top-23 van allochtone minderheidstalen. Allereerst geeft Tabel 6.10 een vergelijkend beeld van leerling- en oudergeboorten in Nederland. De 23 allochtone taalgroepen staan in een dalende ranglijst op grond van de mate waarin de leerlingen in de betreffende taalgroep in Nederland zijn geboren (in gepercenteerde scores). Tevens is aangegeven hoeveel procent van de moeders en vaders van de desbetreffende leerlingen in Nederland is geboren en hoeveel procent van zowel de leerlingen als beide ouders.

Taalgroep	Totaal	Leerling	Moeder	Vader	L/M/V
Moluks/Maleis	657	92%	53%	49%	33%
Duits	1.449	79%	54%	61%	38%
Turks	8.686	78%	7%	5%	2%
Engels	5.153	77%	52%	51%	37%
Grieks	278	77%	33%	19%	10%
Berbers	6.302	76%	4%	3%	2%
Chinees	1.062	76%	11%	9%	5%
Arabisch	6.755	75%	9%	6%	3%
Hind(ustan)i	5.037	75%	7%	8%	3%
Italiaans	690	74%	42%	33%	21%
Frans	1.534	73%	45%	47%	30%
Sranan Tongo	1.426	73%	7%	7%	3%
Urdu/Pakistaans	644	73%	6%	5%	4%
Javaans	481	73%	19%	18%	11%
Vietnamees	335	69%	9%	11%	8%
Spaans	1.270	63%	31%	37%	16%
Portugees	559	62%	26%	36%	13%
Papiamentu	1.572	54%	13%	10%	6%
Servisch/Kroat./Bosn.	534	39%	11%	11%	4%
Koerdisch	1.054	37%	5%	4%	3%
Somalisch	692	36%	6%	7%	5%
Farsi	400	20%	6%	4%	2%
Dari/Pashto	273	5%	–	–	–

Tabel 6.10 Ranglijst van geboorten in Nederland (L/M/V = leerling, moeder en vader)

Voor 18 van de 23 taalgroepen geldt dat de meeste leerlingen in Nederland zijn geboren; voor de Koerdische, Somalische, Servisch/Kroatisch/Bosnische, Farsi en Dari/Pashto taalgroepen geldt dat duidelijk in de minste mate. De ouders zijn daarentegen overwegend buiten Nederland geboren. Alleen bij de Engelse, Duitse en Moluks/Maleise taalgroepen wordt door leerlingen aangegeven dat meer dan de helft van de ouders in Nederland is geboren. In de uitkomsten voor Engels en Duits komt opnieuw naar voren dat deze taalgroepen voor een deel meer kunnen bogen op een schooltaalstatus dan op een thuistaalstatus.

In Tabel 6.11 wordt het al dan niet gebruiken van een andere taal dan Nederlands gerelateerd aan het al dan niet in Nederland geboren zijn. De leerlingen waarvoor op één van de desbetreffende onderdelen gegevens ontbreken, zijn in deze vergelijking buiten beschouwing gelaten.

Geboorteland	Totaal	Thuistaal is alleen Nederlands		Thuistaal is andere taal naast of in plaats van Nederlands	
Leerling					
Nederland	116.243	84.905	66%	31.338	24%
Ander land	12.472	1.843	1%	10.629	8%
Moeder					
Nederland	85.479	77.705	62%	7.774	6%
Ander land	38.876	6.111	5%	32.765	26%
Vader					
Nederland	85.461	77.884	62%	7.577	6%
Ander land	40.142	7.030	6%	33.112	26%
Leerling/Moeder/Vader					
Nederland	76.472	71.975	58%	4.497	4%
Ander land	47.531	10.798	9%	36.733	30%

**Tabel 6.11** Vergelijking van het geboorteland van leerlingen en ouders met de thuistaal van leerlingen

Tabel 6.11 laat allereerst duidelijk zien dat de thuistaal en het geboorteland van de leerlingen niet in alle gevallen met elkaar corresponderen en dus alternatieve/complementaire waarden vertegenwoordigen. Bij 24% van de leerlingen die in Nederland zijn geboren wordt thuis een andere taal gebruikt naast of in plaats van Nederlands. Het gecombineerde geboorteland-criterium (dat wil zeggen het geboorteland van de leerling en/of de moeder en/of de vader) correspondeert evenmin volledig met de thuistaal. Bij 4% van de leerlingen die in Nederland zijn geboren en/of waarvan de moeder/vader in Nederland zijn geboren, wordt thuis naast of in plaats van Nederlands een andere taal gebruikt. Omgekeerd geldt dat bij 9% van de leerlingen die in het buitenland zijn geboren en/of waarvan de moeder/vader in het buitenland zijn geboren, thuis alleen Nederlands wordt gebruikt.

Ten slotte berekenen we in Tabel 6.12 de mate van correspondentie tussen thuistaal en

geboorteland voor een specifieke taalgroep, te weten de Chinese taalgroep. Van de taalgroepen met de hoogste taalvitaliteit (zie Tabel 5.34) zijn bij de Chinese taalgroep relatief gezien de meeste ouders in Nederland geboren.

Geboorteland	Totaal	Thuis taal is alleen Nederlands		Thuis taal is Chinees naast of in plaats van Nederlands	
Leerling					
Nederland	680	65	8%	615	72%
Ander land	174	43	5%	131	15%
Moeder					
Nederland	127	36	4%	91	11%
Ander land	677	63	8%	614	76%
Vader					
Nederland	116	41	5%	75	9%
Ander land	708	64	8%	644	78%
Leerling/Moeder/Vader					
Nederland	36	1	-	35	4%
Ander land	810	110	13%	700	83%

**Tabel 6.12**      Vergelijking van leerlingen en hun ouders met Chinees als thuis taal en/of China als geboorteland

Bij 72% van de leerlingen die in Nederland zijn geboren wordt thuis Chinees gebruikt naast of in plaats van Nederlands. Tabel 6.12 laat ook zien dat het gecombineerde geboorteland-criterium vooralsnog goed zijn werk doet: in 83% van de gevallen (0%+83%) is er een match tussen het thuis taal criterium en het gecombineerde geboorteland criterium. Wanneer we als criterium het geboorteland van de leerling nemen, dan is die match voor het belangrijkste deel verdwenen. Nog maar in 23% van de gevallen (8%+15%) komt het geboorteland van de leerling overeen met de thuis taal van de leerling. Op termijn zal het geboorteland criterium dus een slechte indicator zijn van de achtergrond van Chinese leerlingen. Voor een bespreking van soortgelijke gegevens over Chinese leerlingen in het basisonderwijs in de gemeente Den Haag wordt verwezen naar Van der Avoird e.a. (2001).

### 6.5      Conclusies

In dit slothoofdstuk van Deel I zijn de distributie en/of vitaliteit van de top-23 van allochtone talen, zoals besproken in de Hoofdstukken 4 en 5, in verband gebracht met een viertal andere kenmerken van de onderzoekspopulatie. Uit de analyses in dit hoofdstuk komt naar voren dat de distributie en/of vitaliteit van talen mede bepaald wordt door de omvang en regio van gemeenten, de sekse van leerlingen en de allochtone of autochtone status van talen.

Daar komt nog bij dat zowel de distributie als de vitaliteit van allochtone talen onderhevig zijn aan veranderingen in de tijd ten gevolge van voortgaande processen van migratie en minderheidsvorming. Om al deze redenen vormen taaldistributie en taalvitaliteit geen stabiele, maar variabele dimensies.

Vergelijking van geboorteland en thuistaal als criteria voor de definitie en identificatie van multiculturele schoolpopulaties laat zien dat het gecombineerde geboortelandcriterium (d.w.z. het geboorteland van de leerling en/of de vader en/of de moeder) vooralsnog relatief goed werkt, maar in toenemende mate aan betekenis verliest, te beginnen bij leerlingen van de derde generatie in de onderbouw van het basisonderwijs bij wie thuis naast of in plaats van Nederlands een andere taal wordt gebruikt.

Tegen deze achtergrond verdient het aanbeveling om de uitgevoerde taalpeilingen bij leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs op lokaal niveau periodiek te herhalen. Met het oog op longitudinale trendanalyses is daarbij aandacht gewenst voor de stabiliteit van het vragenformulier.



## Deel II

# Schooltalen in het basis- en voortgezet onderwijs

## 7      **Beleid en wetgeving**

Dit hoofdstuk bevat een terugblik en vooruitblik op de status van allochtone talen in het basis- en voortgezet onderwijs in Nederland. Het verschil in status tussen beide typen onderwijs gaat gepaard met een verschil in nomenclatuur (zie ook Hoofdstuk 1, Tabel 1.1). In het basisonderwijs is momenteel sprake van *onderwijs in allochtone levende talen* (OALT), in het voortgezet onderwijs van *onderwijs in nieuwe schooltalen* (ONST). Beide typen voorzieningen worden achtereenvolgens besproken, met gebruikmaking van genoemde acroniemen.

### 7.1      **De status van allochtone talen in het basisonderwijs**

Bij een bespreking van de status van allochtone talen in het basisonderwijs kan allereerst een opmerkelijke worsteling met de nomenclatuur worden vastgesteld. Werd in het Nederlandse overheidsbeleid vanaf het begin van de jaren zeventig gesproken van *onderwijs in eigen taal en cultuur* (OETC) voor allochtone leerlingen, na loslating van de C van cultuur in 1991 werd het resterende acroniem OET in recente wetgeving (1998) ingeruild voor OALT ter verwijzing naar *onderwijs in allochtone levende talen*. Argumenten voor de aanduiding OALT kunnen in beginsel worden ontleend aan een breed spectrum van potentiële doelgroepen: door intergenerationele processen van taalverschuiving kan de ‘eigen’ taal van allochtone leerlingen veranderen in de richting van de dominante omgevingstaal en bovendien komen vanuit een perspectief van OALT zowel autochtone als allochtone leerlingen als potentiële doelgroepen in beeld. Achtereenvolgens wordt ingegaan op de beleidsgeschiedenis van OET(C) naar OALT, op de invoering van de Wet OALT (1998) en op de toekomst van OALT in het basisonderwijs.

#### 7.1.1      **Beleidsgeschiedenis: van OET(C) naar OALT**

In 1967 wordt door een aantal Spaanse ouders het initiatief genomen om lessen Spaans te organiseren voor hun in Nederland opgroeiende kinderen. Als de Spaanse ouders na enige tijd via de toenmalige Stichting Buitenlandse Werknemers en de Spaanse ambassade subsidie krijgen van het toenmalige Ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk, nemen andere allochtone groeperingen dit initiatief al snel over. Op deze manier ontstaan er, buiten het reguliere basisonderwijs om, taallessen voor allochtone leerlingen die als doel hebben de herintegratie na terugkeer in het herkomstland te vergemakkelijken. Wanneer door gezinshereniging het aantal leerlingen zo sterk in aantal toeneemt dat het Ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk de subsidiëring van de particuliere en buitenlandse initiatieven niet langer kan handhaven, neemt het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen in 1974 deze initiatieven onder de naam *Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur* (OETC) over.

Onderwijs in eigen taal voor allochtone leerlingen kent door deze omstandigheden een opmerkelijke invoeringsgeschiedenis (vgl. Kabdan e.a. 1997, Driessen 1995, Lucassen & Köbben 1992 en Demirbaş 1990). Voor grote groepen basisscholieren werd in 1974 een vak- en vormingsgebied ingevoerd zonder voorbereiding, begeleiding, leerplan en toezicht, zelfs

zonder wettelijke basis. OET(C) werd oorspronkelijk op basisscholen geïntroduceerd vanuit het perspectief van retourmigratie van allochtone gezinnen. In de loop van de jaren zeventig raakte het terugkeerperspectief echter steeds meer op de achtergrond en ontstond een niet-aflatende discussie over wisselende doelstellingen.

De beleidsmatige ontwikkelingen rond *onderwijs in eigen taal* (OET) en zijn wettelijke opvolger *onderwijs in allochtone levende talen* (OALT) moeten worden geplaatst tegen de achtergrond van de wordingsgeschiedenis van het minderhedenbeleid in Nederland in termen van achterstandenbeleid (vgl. Extra 1996). Het beleid heeft zich in de afgelopen jaren zozeer op sociaal-economische achterstand gericht dat het zicht op etnisch-cultureel verschil is weggenomen. In het verlengde daarvan is verschil vaak met achterstand gelijkgesteld. Het achterstandsperspectief heeft ook het onderwijsbeleid inzake allochtone leerlingen sinds het begin van de jaren zeventig gedomineerd. Scholen met veel kinderen uit gezinnen met een lage sociaal-economische positie kregen additionele middelen om achterstanden te bestrijden. Omdat allochtone kinderen vaak afkomstig zijn uit gezinnen met een lagere sociaal-economische positie dan autochtone kinderen, werd dit achterstandsperspectief nog versterkt.

OET vormt echter bij uitstek een thema van overheidsbeleid dat niet hoeft te worden gewrongen in het keurslijf van achterstandenbestrijding of te worden gezien vanuit het 'ontbreken' van 'negatieve' effecten op 'regulier' onderwijs. Er is een optiek mogelijk waarin allochtone talen niet worden gezien als bronnen van problemen en deficiënties, maar als bronnen van te ontwikkelen kennis en vaardigheden. Het laatste vertrekpunt vraagt veeleer om een cultuurbeleid dan om een achterstandenbeleid. De samenval van minderhedenbeleid en achterstandenbeleid in Nederland is geen universeel verschijnsel (vgl. Clyne 1991 over LOTE = *Languages Other Than English* in Australië en de *Home Language Reform*, 1976 in Zweden als voorbeelden van multicultureel beleid inzake OET; zie ook Hoofdstuk 12). In het rapport *Ceders in de tuin* van de Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (1992), naar haar voorzitter ook wel aangeduid als de Commissie van Kemenade, wordt eveneens gepleit voor een benadering van OET vanuit een cultuurperspectief in plaats van een achterstandsperspectief. Tabel 7.1 laat zien dat het gekozen perspectief uiteenlopende gevolgen heeft voor de keuze van doelgroepen, doelstellingen, doeltalen en evaluatie van OET.

Wat de *doelgroepen* van OET betreft, is de bekostiging in Nederland tot de Wet OALT (zie paragraaf 7.1.2) in drie opzichten aan beperkingen onderhevig geweest: de doelgroepen zijn uitputtend beschreven in termen van een historisch bepaalde en beperkte lijst herkomstlanden, de nadruk lag op een tijdelijke voorziening voor kinderen van de eerste of tweede generatie, en achterstand in sociaal-economische status (SES) was een belangrijk criterium voor recht op OET (Chinese kinderen hadden dit recht bijvoorbeeld niet, omdat niet is aangetoond dat Chinese kinderen een met andere groepen vergelijkbare achterstand hebben). In *Ceders in de tuin* is voorgesteld om het generatiecriterium en het SES-criterium te laten vervallen en te vervangen door het thuistaalcriterium. OET zou gebaseerd moeten zijn op een leerrecht voor allochtone kinderen bij wie thuis naast of in plaats van Nederlands een allochtone taal in levend gebruik is in contact met minstens één van de ouders, alsmede op een aanbodplicht voor gemeenten/scholen, bij een flexibel te bepalen omvang van de vraag en bij beschikbaarheid van gekwalificeerde docenten. Wanneer het onderwijs wordt aangeboden, zouden voorts leerlingen die thuis Nederlands spreken aanvullende toegang moeten hebben tot dit onderwijs.

	OET vanuit achterstandsperspectief	OET vanuit cultuurperspectief
Doelgroepen	tijdelijke voorziening voor kinderen uit gezinnen met een lage SES van de eerste/tweede generatie	structurele voorziening voor kinderen met een allochtone thuistaal (onafhankelijk van generatie en SES), eventueel ook voor andere kinderen
Doelstellingen	primair ondersteunend: bijdrage aan overbruggen kloof thuis/schoolmilieu en aan tweede-taalverwerving/schoolsucces	primair zelfstandig: bijdrage aan identiteitsontwikkeling en aan eerste-taalverwerving
Doeltaal	thuis taal	standaardtaal of thuistaal (keuzerecht)
Evaluatie	OET moet bijdragen aan schoolsucces in andere vakken	vorderingen in eigen taal door OET zijn schoolsucces

Tabel 7.1 OET vanuit achterstands- en cultuurperspectief (SES = sociaal-economische status)

De *doelstellingen* van OET zijn in Nederland steeds primair geformuleerd in termen van ondersteuning: OET moet vooral bijdragen aan het overbruggen van de kloof tussen thuis- en schoolmilieu en aan het bevorderen van het leren van Nederlands en/of schoolsucces. Opvallend is het geringe aantal pleidooien voor intrinsieke of zelfstandige doelstellingen in termen van bijdragen aan de beheersing van allochtone talen zelf. Doelstellingen in termen van beheersing van het Turks en Arabisch in het basis- en voortgezet onderwijs zijn voorgesteld door Diephuis e.a. (1992a, 1992b). Het is een opmerkelijk gegeven dat dergelijke autonome doelstellingen voor het voortgezet onderwijs veel eerder en breder zijn geaccepteerd (vgl. de gedetailleerde eindtermen voor onderwijs Turks en Arabisch in het lbo en mavo, zoals geformuleerd door de betrokken landelijke examencommissie in *Uitleg*, 1990). Ook in *Ceders in de tuin* worden primair zelfstandige in plaats van ondersteunende doelstellingen bepleit, zowel voor het basisonderwijs als voor het voortgezet onderwijs.

De keuze van de beoogde *doeltalen* heeft vooralsnog geleid tot een problematisering van OET in gevallen waarin de thuistaal sterk afwijkt van de standaardtaal van het land van herkomst. Dit geldt in het bijzonder voor OET aan Marokkaanse kinderen met een Berbervariëteit als thuistaal. Veel Marokkaanse ouders blijken op culturele en in het bijzonder religieuze gronden groot belang te hechten aan onderwijs Arabisch voor hun kinderen. In gevallen van grote divergentie tussen thuistaal en standaardtaal wordt in *Ceders in de tuin* een keuzerecht toegekend (zij het opnieuw onder beperkende voorwaarden) aan ouders/leerlingen vanuit een rechtsbeginsel van culturele zelf-oriëntatie. Een keuze voor de thuistaal in plaats van de standaardtaal uit het land van herkomst is in het basisonderwijs in het verleden overigens al mogelijk gemaakt, bijvoorbeeld voor Molukse kinderen en voor Syrisch-orthodoxe kinderen uit Turkije (Aramees).

Ten slotte vertoont *evaluatie*-onderzoek inzake OET in Nederland een opmerkelijke voorkeur voor de vraag naar effecten van OET op tweede-taalverwerving en/of schoolsucces in plaats van effecten van OET op eerste-taalverwerving. Vorderingen in de eigen taal door OET worden vanuit genoemde voorkeur ook zelden als schoolsucces opgevat. In *Ceders in de tuin* worden dergelijke vorderingen nadrukkelijk opgevat als te beoordelen onderwijsleer-

prestaties. Empirische studies naar het effect van OET op eerste-taalvaardigheid zijn tot nu toe nauwelijks ondernomen. Aarts e.a. (1993) en Aarts (1994) laten positieve effecten van onderwijs Turks zien op de beheersing van het Turks door Turkse basisscholieren, terwijl dergelijke effecten van onderwijs Arabisch veel minder optreden voor Marokkaanse leerlingen (vgl. Driessen 1990 voor soortgelijke resultaten). Op verzoek van het Cito zijn door Aarts & De Ruiter (1995) toetsen ontwikkeld waarmee aan het eind van de basisschool het niveau van taalbeheersing kan worden bepaald in het Arabisch en Turks. Voorts zijn ten behoeve van het Cito door Verhoeven e.a. (1995) tweetalige toetsen ontwikkeld waarmee de aard en mate van tweetaligheid van Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse leerlingen in respectievelijk het Turks/Nederlands, Arabisch/Nederlands en Papiamentu/Nederlands kan worden vastgesteld aan het begin van de basisschool.

In zijn Beleidsreactie op *Ceders in de tuin* heeft oud-minister Ritzen (1993) de gekozen uitgangspunten inzake OET onderschreven, maar om organisatorische en financiële redenen de uitbreiding van doelgroepen beperkt tot Chinese, Antilliaanse en Surinaamse leerlingen. Ondanks deze handreiking in de richting van cultureel bepaalde motieven werd daarmee opnieuw gekozen voor een (uitgebreide) opsomming van doelgroepen in plaats van voor principieel bepaalde criteria.

### 7.1.2 De invoering van de Wet OALT (1998)

In recent onderwijsbeleid van de Nederlandse overheid wordt in toenemende mate de nadruk gelegd op het belang van een lokaal draagvlak. In het verlengde hiervan wordt gezocht naar een nieuwe balans in verantwoordelijkheden van rijk, gemeenten en scholen. Deze zoektocht vormt het centrale thema van de nota *Lokaal Onderwijsbeleid* van oud-staatssecretaris Netelenbos (1995a). In deze nota wordt een decentralisatie naar gemeenten voorgesteld van bevoegdheden en middelen op het gebied van huisvesting, schoolbegeleiding, onderwijsvoorrang, onderwijs Nederlands als tweede taal (NT2) en wat nu wordt aangeduid als *Onderwijs in Allochtone Levende Talen* (OALT). Ten aanzien van OALT lijkt in genoemde nota van Netelenbos (1995a: 27) een cultuuromslag in het denken te worden geformuleerd:

*Nederland heeft zich ontwikkeld tot een multiculturele samenleving. In dat perspectief zal onderwijs in allochtone levende talen nadrukkelijker dan thans het karakter krijgen van een element van cultuurpolitiek. Omdat de multiculturele samenleving zich plaatselijk verschillend manifesteert, ligt het ook hier voor de hand meer variatie op lokaal niveau mogelijk te maken.*

Deze visie wordt nader toegelicht in de *Uitwerkingsnotitie Onderwijs in Allochtone Levende Talen* van Netelenbos (1995b) die zich vooral richt op het basisonderwijs. Belangrijke elementen in deze notitie zijn de erkenning van een breed gevoelde behoefte aan OALT, de erkenning van het persoonlijk en maatschappelijk belang van kennis van allochtone talen, de erkenning van overheidsverantwoordelijkheid voor het aanbod en de kwaliteit van OALT en de erkenning van het belang van het thuistaalcriterium boven het sociaal-economische statuscriterium of het generatiecriterium voor recht op OALT. Deze elementen, alsmede de aanduiding OALT, worden ontleend aan het adviesrapport *Ceders in de tuin*. Toch wijkt de uiteindelijke Wet OALT (1998) op belangrijke onderdelen af van wat in *Ceders in de tuin* werd voorgestaan. Tabel 7.2 brengt de voornaamste verschilpunten in beeld (zie ook Broeder & Extra 1999).

Ceders in de Tuin (1992), commissie van Kemenade	Wet OALT (1998), staatssecretaris Nerelenbos
1 nadruk op zelfstandige in plaats van ondersteunende functie van OALT, als onderdeel van verlengd curriculum voor alle jaargroepen (1-8)	1 ondersteunende functie voor groep 1-4 in schooltijd, zelfstandige functie voor groep 1-8 buiten schooltijd
2 OALT is toegankelijk voor oude en nieuwe allochtone taalgroepen, alsmede voor Nederlandstalige leerlingen	2 OALT is toegankelijk voor door gemeente te bepalen allochtone taalgroepen
3 OALT wordt verzorgd door en aan scholen	3 OALT kan ook verzorgd worden door buitenschoolse rechtspersonen/belangen-groepen
4 vorderingen door OALT zijn schoolsucces/onderwijsleerprestaties	4 binnenschools OALT moet bijdragen aan NT2-succes
5 gemeenten zijn verplicht tot voorlichting en behoeftenpeiling onder allochtone ouders	5 gemeenten kunnen voorlichting en behoeftenpeiling beperken tot een deelverzameling van allochtone ouders
6 het rijk investeert in (na)scholing van OALT-docenten en in de ontwikkeling van leerplannen en leermiddelen ('werkprogramma')	6 (na)scholing voor binnenschools OALT wordt toegespitst op NT2; voor nieuwe taalgroepen geldt slechts de eis van <i>native speakers</i>

Tabel 7.2 Advisering en wetgeving inzake OALT

In de Wet OALT (1998) worden een intrinsieke en ondersteunende functie voor OALT onderscheiden in verschillende leerstadia van de basisschool en met verschillende curriculumstatus. Tabel 7.3 brengt de uitgangspunten van de wet op hoofdlijnen in beeld.

Stadium	Onderbouw (1-4)		Bovenbouw (5-8)
Status	In schooltijd	Buiten schooltijd	Buiten schooltijd
Functie	Ondersteunend: gericht op het leren van Nederlands	Intrinsiek: gericht op het leren van allochtone talen zelf	Intrinsiek: gericht op het leren van allochtone talen zelf

Tabel 7.3 Functie en status van OALT in verschillende leerstadia conform de Wet OALT (1998)

De in *Ceders in de tuin* bepleite ontkoppeling tussen etniciteit en achterstand wordt in de wet slechts ten dele overgenomen en op ambivalente wijze uitgewerkt. Door de onderbrenging van de ondersteunende functie van OALT binnen schooltijd en de zelfstandige functie buiten schooltijd wordt in de wet in elk geval de beeldvorming versterkt dat de eerste functie serieuzer wordt genomen dan de tweede. Omstreden elementen bij de implementatie van deze wetgeving zijn vooral de buitenschoolse status van de zelfstandige functie van OALT

(aangemerkt als 'lippendienst'), de mogelijkheid van organisatie van dit onderwijs door buitenschoolse belangengroepen, de rechtspositionele gevolgen voor docenten, de transfermogelijkheid bij het OALT-budget richting achterstandenbeleid, de beperktheid van het beschikbare OALT-budget voor nieuwe doelgroepen en het ontbreken van voorstellen en maatregelen ter verhoging van de kwaliteit van OALT inzake de (na)scholing van docenten voor dit vak en inzake de ontwikkeling van leerplannen en leermiddelen voor oude en nieuwe taalgroepen. Op deze en andere thema's is ook ingegaan bij de behandeling van het oorspronkelijke wetsvoorstel in de Tweede Kamer op 26 en 27 november 1997. Deze behandeling leidde uiteindelijk tot amendering van het wetsvoorstel op de volgende onderdelen: het schooljaar 1998/1999 werd als overgangsjaar aangewezen ten aanzien van binnen- en buitenschools OALT, OALT-middelen kunnen wel worden ingezet voor NT2-ondersteuning in de onderbouw maar niet voor andere doelen buiten OALT, OALT mag alleen door buitenschoolse belangengroepen worden verzorgd indien voldaan wordt aan deugdelijkheidseisen, en er wordt in de wet voorzien in periodieke monitoring van rijkswege. Alleen de fractie van Groen Links stemde op 2 december 1997 uiteindelijk op principiële gronden tegen het geamendeerde wetsvoorstel, de overige fracties stemden ervoor. Op 3 maart 1998 vond de behandeling van het geamendeerde wetsvoorstel plaats in de Eerste Kamer met een soortgelijke stemuitslag en op 5 maart 1998 werd de aangenomen wet gepubliceerd in het Staatsblad. Voor een bespreking van de hoofdlijnen van de wet en de implicaties voor gemeenten wordt verwezen naar het Procesmanagement Primair Onderwijs (1999).

Een belangrijk kenmerk van de Wet OALT (1998) is de voorgestane verdeling van verantwoordelijkheden en taken tussen rijk, gemeenten en scholen. Het rijk bekostigt OALT via een landelijk allocatiemodel, houdt via de Inspectie toezicht op de deugdelijkheid van OALT en toetst de wetgeving periodiek op doelmatigheid. De scholen zijn verantwoordelijk voor de inhoud van OALT, voor de aanstelling en het functioneren van OALT-docenten in het schoolteam, voor contacten met de ouders van leerlingen en voor de evaluatie en verantwoording van de ingezette middelen richting subsidiegever (= gemeente). De taken van de gemeente(raad) conform de Wet OALT worden in Tabel 7.4 weergegeven in de vorm van een stappenplan.

- 1 RAADPLEGING van schoolbesturen, allochtone ouders en allochtone organisaties inzake voorlichting en behoeftenpeiling:
  - hoe: mondeling/schriftelijk? individueel/groepsgewijs?
  - wie: alle allochtone ouders (wie zijn dat?) of deelverzameling (m.n.o. 'oude' taalgroepen)
- 2 ORGANISATIE van voorlichting en behoeftenpeiling, eventueel via scholen en/of allochtone organisaties
- 3 VASTSTELLING van vierjarenplan voor OALT m.b.t.:
  - beschikbaar budget: uit baten van rijk, gemeenten en eventueel ouders
  - welke talen waarom aan wie worden aangeboden
  - door welke (clusters van) scholen of andere rechtspersonen, op grond van welke criteria, eventueel op basis van gevraagde en ingediende offertes
  - zelfstandige of ondersteunende functie van OALT
  - tijdsduur en tijdstip van OALT, binnen/buiten reguliere schooltijd
  - evaluatie en verantwoording van aangeboden OALT, ten overstaan van gemeente en rijksinspectie
- 4 GOEDKEURING van vierjarenplan:
  - gehoord de ouders
  - na op overeenstemming gericht overleg met schoolbesturen
- 5 INTERIMEVALUATIES van vierjarenplan:
  - procedureel
  - inhoudelijk
  - budgettair

Tabel 7.4 Taken van de gemeente(raad) conform Wet OALT (1998)

De complexe en ambivalente wetgeving inzake OALT blijkt gemeenten voor zeer grote uitvoeringsproblemen te plaatsen. De in de wet voorgestane decentralisatie gaat zeker niet samen met deregulering. Ook gelet op het beperkte budget voor OALT is er sprake van een zware gemeentelijke taakstelling. De problemen doen zich reeds op grote schaal voor bij de voorziene eerste gemeentelijke taak in Tabel 7.4. Niet alleen is onduidelijk wie op welke wijze moet worden geraadpleegd, maar ook blijken geest en letter van de wet moeilijk uit te leggen aan allochtone ouders. Om deze en andere redenen is in Hoofdstuk 3 een pleidooi gehouden voor de uitvoering van periodieke gemeentelijke thuistaalpeilingen onder scholieren. Dergelijke thuistaalpeilingen leveren een schat aan gegevens op over de distributie en vitaliteit van allochtone talen en zijn in feite onmisbare bouwstenen voor de vormgeving van lokaal taalbeleid. Mede op basis van de aldus verkregen gegevens kunnen *criteria* worden geformuleerd en toegepast voor de aanwijzing van gemeentelijke prioriteitstalen.

Naast de besproken rol van het Ministerie van OCW als beleidsmaker heeft het Ministerie ook een voorlichtende rol richting gemeenten, scholen en ouders. Gemeenten en/of scholen zijn in 1998 regelmatig via *Uitleg* (plus bijbehorende *Gele Katern*) geïnformeerd over de strekking en implementatie van de Wet OALT (*Uitleg* 11 februari, 8 april, 27 mei, 17 juni), over de tijdelijke en beoogde bevoegdheid van OALT-docenten voor oude en nieuwe taalgroepen (20 mei), over het NT2-nascholingsaanbod voor 'zittende' OALT-docenten (8 juli) en over de (criteria voor de) toekenning van oude en nieuwe financiële middelen voor OALT met het oog op de verbreding van het OALT-aanbod (respectievelijk 4 februari en 22 juli). De toewijzing van oude middelen geldt voor basisscholen in ruim 200 gemeenten die in het verleden reeds OFT verzorgden, terwijl nieuwe middelen (10 miljoen gulden op jaarbasis)



gedurende een periode van 4 jaar worden toegewezen aan in totaal 38 gemeenten op basis van het aantal allochtone inwoners van 4-12 jaar. Het criterium voor 'allochtoon' is in het laatste geval niet de thuistaal, maar het geboorteland van het kind dan wel zijn ouders.

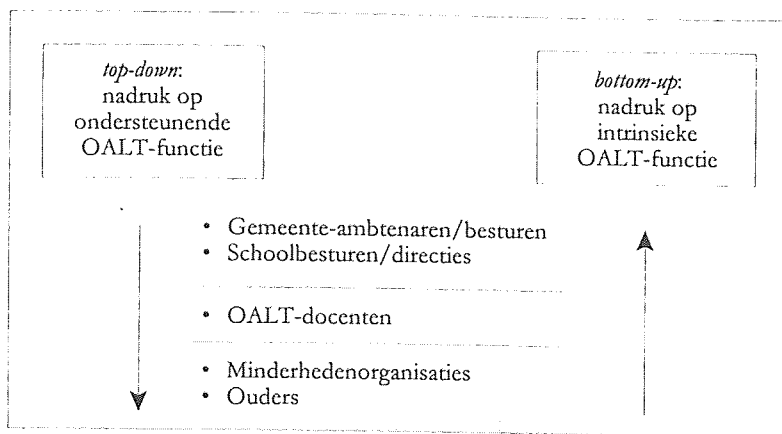
Ouders en verzorgers van allochtone basisscholieren worden door het Ministerie van OCW vanaf 1997 voorgelicht via een jaarlijks verschijnende gids die verkrijgbaar is in het Nederlands, Engels, Turks en Arabisch. De gids bevat over OALT slechts zeer summiere informatie. Zo bevat de Nederlandstalige gids (1998) van 63 pagina's een halve pagina over OALT die eindigt met een exclusief pleidooi voor het leren van Nederlands. De Nederlandstalige basisschoolgids voor ouders en verzorgers van het Ministerie van OCW bevatte in de versie-1997 op pagina 25 de volgende tekst: *Het is voor kinderen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond van groot belang dat ze goed Nederlands leren. Spreek daarom thuis ook zo veel mogelijk Nederlands met uw kind. Daarmee steunt u uw kind én de school.* In de versie-1998 werd deze tekst op pagina 25 als volgt bijgesteld: *Het is voor alle kinderen van belang dat zij de Nederlandse taal goed leren. Dit is zo belangrijk omdat de lessen op school in het Nederlands worden gegeven. U kunt uw kind stimuleren Nederlandse kinderboeken te lezen. Die kunt u lenen uit de bibliotheek bij u in de buurt. Daarmee steunt u uw kind én de school.*

Een andere landelijke actor in het krachtenveld van OALT is de Vereniging van Nederlandse Gemeenten (VNG). De VNG richt zich zowel naar boven (Ministerie van OCW) als naar beneden (Colleges van B&W van gemeenten) inzake OALT. Naar het Ministerie toe plaatste de VNG in 1996 kanttekeningen bij de intentie om het onderscheid tussen binnen- en buitenschools OALT landelijk voor te schrijven in plaats van aan lokaal beleid over te laten, maar kon zij zich voor het overige in het algemeen goed vinden in het beoogde beleid (brief VNG d.d. 26-4-1996 aan staatssecretaris Netelenbos). Naar de gemeenten toe koos de VNG inzake OALT vanaf december 1997 vooral een voorlichtende taak, via nieuwsbrieven aan de leden (B&W), via publicaties als De Graaf e.a. (1997) en via het weekblad *De Nederlandse Gemeente*, en liet zij regionale scholingscursussen voor gemeentelijke ambtenaren verzorgen.

### 7.1.3 De toekomst van OALT in het basisonderwijs

De huidige wetgeving inzake OALT voor het basisonderwijs roept zowel praktische als principiële bezwaren op. In praktisch opzicht is de beoogde regelgeving op lokaal niveau zeer complex en ondoorzichtig. De toenemende thuistaalvariatie tussen en binnen zeer verschillende taalgroepen leidt er ten onrechte toe dat de wet fungeert als scherprechter over de ondersteunende en zelfstandige functie van OALT voor hele taalgroepen. In principieel opzicht gaan genoemde functies in respectievelijk de onderbouw en bovenbouw van de basisschool gepaard met een zeer omstreden onderscheid in de roosterstatus van dit onderscheid: de ondersteunende functie wordt binnen 'reguliere' schooltijd gesitueerd, de zelfstandige functie daarbuiten. Dit verschil in status van beide functies versterkt de beeldvorming dat OALT vooral moet bijdragen aan het bestrijden van achterstanden en niet zozeer aan het bevorderen van meertaligheid in een multiculturele samenleving. De wet plaatst OALT-docenten voor het ingecalculerde dilemma dat ook zij moeten kiezen tussen een ondersteunende functie van binnenschools OALT met een duidelijke/goede rechtspositie en een zelfstandige functie van buitenschools OALT met een onduidelijke/wankele rechtspositie. In lijn met de intenties van de wet zetten steeds meer gemeenten de bestaande en zeker de

vrijkomende formatie van OALT-docenten bij voorkeur of zelfs uitsluitend in de onderbouw van het basisonderwijs in. Zowel het landelijke als het lokale overheidsbeleid staan in schril contrast met de cultuurpolitieke stellingname in de eerder besproken nota *Lokaal Onderwijsbeleid* van oud-staatssecretaris Netelenbos (1995a). Anders dan de retoriek van het overheidsbeleid doet vermoeden, is de status van OALT in het Nederlandse basisonderwijs in een aantal opzichten eerder verzwakt dan versterkt en heeft de overheid zich teruggetrokken op een compensatorisch-transitionele conceptie van meertaligheid op de basisschool. Figuur 7.1 brengt de voornaamste lokale actoren in beeld in termen van pressiegroepen en pressierichting.



Figuur 7.1 Lokale pressiegroepen en pressierichtingen

De in Figuur 7.1 weergegeven verschillen in pressierichting, inclusief het dilemma voor OALT-docenten, komen duidelijk naar voren in de verkennende studie van Turkenburg (2001) in zeven anonieme gemeenten. Ofschoon ouders in feite niet zijn bevraagd, concludeert Turkenburg op basis van gehouden interviews met respondenten uit gemeentebesturen, schoolbesturen/directeuren en OALT-docenten: *Over de toekomst van het OALT als taalondersteuning zijn de respondenten positief, in die zin dat men verwacht dat de politieke aandacht hiervoor zal blijven bestaan en er dus ook in de toekomst middelen zullen zijn voor taalondersteuning. Men verwacht dat tweetalige, gekwalificeerde groepsleerkrachten het beste in staat zullen zijn deze taalondersteuning te bieden. Veel minder optimistisch is men over het zelfstandige OALT. De meeste respondenten verwachten dat het in de toekomst, in deze vorm althans, zal verdwijnen.* Daarmee wordt in feite een pleidooi gehouden voor statusverlaging in plaats van statusverhoging van OALT.

Ook de Algemene Rekenkamer (2001) heeft onderzocht welke problemen gemeenten en scholen ontmoeten bij de uitvoering van de OALT-wet. Ook hierbij is gewerkt met case-studies, ditmaal in de vorm van drie gemeenten en vijf scholen. De conclusies en aanbevelingen van de Algemene Rekenkamer (2001: 34-35) worden hieronder in extenso weergegeven:

#### Conclusies

- *In de Wet OALT is sprake van een vermenging van het cultuurpolitieke beleidsspoor en het beleidsspoor ter bestrijding van onderwijsachterstanden. Dit is in strijd met het door de minister overgenomen advies van de commissie Van Kemenade.*

- *Gemeenten zijn verplicht wachtgeldaanspraken zoveel mogelijk te beperken. Dit heeft tot gevolg dat scholen nog altijd werken met onbekwame leerkrachten.*
- *Ter voorkoming van voorsijene problemen bij het kiezen voor OALT buiten schooltijd, hebben veel gemeenten gekozen voor taalondersteuning. Hiermee is het hoofddoel van de Wet OALT niet ten volle gerealiseerd.*
- *Gemeenten zijn niet goed in staat om nieuwe taalgroepen OALT-lessen aan te bieden.*
- *Voor OALT-lessen buiten schooltijd is weinig belangstelling. De wijze waarop taalondersteuning wordt ingevuld verschilt per school. Vele OALT-leerkrachten blijken ongeschikt voor het geven van taalondersteuning.*
- *Het zal nog jaren duren voor nieuwe bekwame leerkrachten in voldoende mate beschikbaar zullen zijn.*
- *Het toezicht vanuit het Ministerie laat te wensen over.*

#### *Aanbevelingen*

- *De Rekenkamer beveelt de staatssecretaris op basis van de in dit rapport beschreven uitvoeringspraktijk aan, de gekozen beleidsdoelstelling en het gekozen beleidsinstrument op grond van een meer diepgaande evaluatie van de wet, opnieuw te beoordelen.*
- *Aangezien het onderwijsachterstandenbeleid wordt vorm gegeven door Goa, wordt aanbevolen de herbeoordeling te focussen op het cultuurpolitieke beleidsdoel.*
- *Aanbevolen wordt de gekozen beleidsdoelstelling concreet te formuleren opdat deze doelstelling te operationaliseren is en over de realisatie ervan verantwoording kan worden afgelegd.*
- *Wanneer niet wordt besloten tot een diepgaande evaluatie met een mogelijke bijstelling van beleidsdoel -instrumentarium, dan is op korte termijn aandacht nodig voor het oplossen van het personeelsprobleem, met name voor zover dat wordt veroorzaakt door de huidige wachtgeldproblematiek en de onvoldoende beschikbaarheid van gekwalificeerde OALT-leerkrachten.*

Ofschoon Turkenburg (2001) en de Algemene Rekenkamer (2001) een soortgelijke aanpak hebben gekozen in de vorm van een beperkt aantal case-studies met bevraging van respondenten en documentenanalyse, zijn hun conclusies opmerkelijk verschillend van toon-zetting. Eerder heeft de staatssecretaris van OCW per brief van 20 december 2000 aan de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur gevraagd om gezamenlijk een toekomstperspectief voor OALT te schetsen op de middellange en lange termijn, met inachtneming van beschikbare onderzoeksresultaten. Het huidige bekostigingsstelsel wordt verlengd tot een nieuwe OALT-wet zal worden ingevoerd. Als invoeringsdatum wordt gestreefd naar augustus 2004.

Inmiddels heeft de Onderwijsraad (2001) zijn adviesrapport, getiteld *Samen naar de Taal-school*, uitgebracht. Opmerkelijk daarbij is dat de Raad voor Cultuur heeft afgezien van een bijdrage, maar dat wel de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (voortaan RMO) een belangrijke bijdrage heeft geleverd aan de totstandkoming van het advies. Ofschoon de huidige OALT-wet pas sinds 1998 van kracht is, bepleit de Onderwijsraad (voortaan OR) een heroriëntatie, mede gelet op de vele in- en uitvoeringsproblemen met deze recente wet. De OR motiveert deze heroriëntatie vanuit twee belangrijke demografische veranderingsprocessen in een multicultureler wordende samenleving:

- de toename van allochtone leerlingen in het basisonderwijs met andere thuistalen naast of in plaats van Nederlands;

- de diversificatie van allochtone leerlingen naar herkomst, ouderlijk opleidingsniveau en thuistaal.

Het advies biedt in conceptueel opzicht een heldere analyse van de in- en uitvoeringsproblemen van de huidige OALT-wet, met name waar het gaat om de ambivalente scheiding tussen een ondersteunende en intrinsieke functie van OALT, respectievelijk gericht op het leren van NT2 en van allochtone talen zelf. Daarbij wordt teruggegrepen op het eerder in *Ceders in de Tuin* (1992) voorgestelde driesporenbeleid inzake algemene onderwijsachterstandenbestrijding, NT2 en OALT, en wordt een eenduidige in plaats van ambivalente doelstelling bepleit: OALT moet gericht zijn op het leren van allochtone talen zelf, zoals voor alle andere vormen van talenonderwijs in Nederland vanzelfsprekend wordt gevonden. Voor deze eenduidige doelstelling voert de OR een drietal overtuigende argumenten aan. In het verlengde van deze keuze wordt de definitie van allochtone leerlingen verruimd en ook die van in aanmerking komende allochtone talen. Deze benadering wordt gemotiveerd vanuit de erkenning van culturele diversiteit in plaats vanuit de bestrijding van achterstanden.

Een majeure cultuuromslag is het pleidooi van zowel de OR als de RMO voor de ontwikkeling van een aanbod van andere talen dan Nederlands voor alle in plaats van uitsluitend allochtone leerlingen. Daarmee komt drietaligheid voor alle leerlingen in multicultureel Nederland in zicht. In tal van publieke verklaringen heeft de Europese Commissie erop gewezen dat het Europa van de 21<sup>e</sup> eeuw behoefte heeft aan EU-burgers die drietalig zijn. Daarbij wordt het belang benadrukt van kennis van één van de nationale talen van de lidstaten van de Europese Unie, van buurtalen (*neighbouring languages*) en van een derde, internationale taal (waarbij een pleidooi voor Engels uit de weg wordt gegaan). In de visie van zowel de OR als de RMO gaat het voor toekomstige Nederlandse burgers van Europa bij deze drietaligheid om kennis van het Nederlands, van het Engels als *lingua franca* van Europa en van één van de talen van de multiculturele samenleving naar eigen keuze (zie ook Hoofdstuk 12.4).

Talenscholen zijn onder specifieke randvoorwaarden een goed denkbaar en elders langdurig beproefd antwoord (zie Hoofdstuk 12.3 en Bijlage 5.2 over de *Victorian School of Languages* in Melbourne) op eerdergenoemde demografische veranderingsprocessen, ook omdat docenten met een vergelijkbare taakstelling en opgave bijeen worden gebracht in plaats van geïsoleerd van elkaar werken. Noodzakelijke randvoorwaarden bij de implementatie van dit concept zijn echter:

- talenaanbod in onderbouw en bovenbouw om een doorgaande ontwikkelingslijn in het basisonderwijs tot stand te brengen tussen voorschoolse taalontwikkeling en voortgezet onderwijs met taalkeuzevakken;
- voldoende middelen om een kwalitatief verantwoord aanbod te realiseren in termen van organisatie, docenten, leermiddelen en kerndoelen;
- kwaliteitsbewaking door talenschool, gemeente en inspectie van het onderwijs;
- eindtermen en certificering voor behaalde onderwijsleerresultaten en erkenning/mee-weging hiervan als onderwijsleerprestaties op basisschoolrapporten (plus *Nederlands* in plaats van *taal* op deze rapporten);
- ontwikkeling en toepassing van criteria voor de aanwijzing van *prioriteitstalen*;
- overtuigingskracht richting ouders, gelet op de perceptie van statusdaling (zie ook Hoofdstuk 8.1);

- samen naar de talenschool = allemaal naar de talenschool (drietaligheid voor alle leerlingen).

Ondanks een heldere probleemanalyse en een aansprekend pleidooi voor lokale talenscholen in het advies van de OR worden nagenoeg alle bovengenoemde randvoorwaarden geschonden en verdwijnen deze achter de horizon van een haalbaar geacht 'ontwikkelingsmodel' op de korte termijn:

- vooralsnog wordt het talenaanbod tot de bovenbouw beperkt; met deze discontinuïteit tussen voorschoolse taalontwikkeling en schools taalaanbod in de bovenbouw plaatst Nederland zich in multicultureel Europa in een uitzonderingspositie (zie ook Hoofdstuk 12.4); eentalig onderwijs in de onderbouw is in strijd met de principiële betoogtrant van het advies; zelfs een beperkt aantal lesuren in de onderbouw heeft niet alleen leerwaarde, maar ook symboolwaarde voor leerlingen en ouders;
- in het verlengde van dit reductionistisch perspectief blijft van het huidige OALT-budget éénderde beschikbaar en wordt tweederde overgeheveld naar NT2-achterstandsbestrijding; ook hierbij worden bedoelingen niet in daden omgezet en wordt in feite minder mogelijk in plaats van meer; de rechtspositie van en kwaliteitseisen aan docenten blijven voorts onduidelijk;
- terwijl onder het huidige OALT-regime een rol voor de inspectie van het onderwijs is weggelegd bij de kwaliteitsbewaking, vervalt deze rol in het OR-advies op de korte termijn;
- eindtermen en certificering en de noodzakelijke verbinding met de basisschool van elke leerling laat de OR in tegenstelling tot de RMO buiten beschouwing;
- aan de overtuigingskracht richting ouders wordt afbreuk gedaan door de beoogde ouderlijke bijdrage: niet het gevraagde bedrag naar draagkracht, maar de negatieve symboolwaarde ervan doet vrezen dat het buitenschools talenaanbod achterblijft bij de verwachtingen;
- ondanks het principieel te waarderen pleidooi voor een talenaanbod voor alle in plaats van alleen allochtone leerlingen sneuvelt ook dit pleidooi voorlopig in haalbaarheidsdenken bij de afweging van maatschappelijke en individuele onderwijsdoelen.

In aansluiting op wat internationaal gangbaar is pleiten we ten slotte ervoor om te spreken van *talenscholen* in plaats van *taalscholen*. Voorts pleiten we om drie redenen voor *onderwijs in nieuwe schooltalen* (ONST) in plaats van *nieuwe moderne vreemde talen*, zoals de OR voorstelt:

- het concept ONST heeft een erkende status in het voortgezet onderwijs (inclusief eindtermen en examens) en legt met het basisonderwijs een conceptuele verbinding die de OR zelf bepleit;
- ONST stipuleert dat er sprake is van *schooltalen* en legt ook daarmee een noodzakelijke verbinding met het basisonderwijs;
- het acroniem NMVT is in tegenstelling tot ONST onuitspreekbaar.

Geconcludeerd moet worden dat de heldere probleemanalyse en bepleite koerswending in het advies van de OR onvoldoende in daadkracht worden omgezet. Daarmee moet minstens op de korte termijn eerder worden gevreesd voor een verdere marginalisering van OALT dan voor een werkelijke en wenselijke verbetering van de uitvoeringspraktijk.

## 7.2 De status van allochtone talen in het voortgezet onderwijs

Scholen voor voortgezet onderwijs kunnen naast het traditionele aanbod van de moderne vreemde talen Duits, Engels en Frans ook andere talen aanbieden. Aanvankelijk werd dit aanbod van talen - evenals in het basisonderwijs - aangeduid met *onderwijs in eigen taal* of OET. In het kader van een verbreding van het taalbeleid in twee richtingen - de talen kunnen gevolgd worden door alle leerlingen, allochtoon of autochtoon, en het aanbod is verbreed naar andere talen dan de traditionele OET-talen - kwam de term *onderwijs in nieuwe schooltalen* (in het vervolg aangeduid met ONST) in zwang. Deze term heeft in brede zin betrekking op alle niet-Nederlandse levende talen, met uitzondering van de moderne vreemde talen Engels, Frans en Duits die al in het curriculum opgenomen zijn. In de onderwijspraktijk gaat het vooralsnog om een beperkt aantal talen, waarvan Arabisch, Italiaans, Russisch, Spaans en Turks de belangrijkste zijn. Deze vijf talen kunnen aangeboden worden als volwaardige examenvakken in het havo en vwo. In het vmbo geldt dat alleen voor Arabisch, Spaans en Turks. Voor deze talen is voorzien in examenprogramma's, leermiddelen, toetsen en bevoegde docenten. Alleen voor Italiaans bestaat er geen centraal examen. Een aantal andere talen wordt in beperkte mate aangeboden in het voortgezet onderwijs, maar deze talen hebben nog geen formele status. Het gaat daarbij om Chinees, Hindi, Nieuwgrieks, Papiamentu en Portugees (Broekhof & Hoogbergen 2001). Achtereenvolgens worden de beleids-geschiedenis van ONST, de faciliteiten en de invoeringsvarianten beschreven. Daarna wordt ingegaan op de praktijk van het huidige ONST waarbij gegevens over deelnemende scholen en leerlingen gepresenteerd worden.

### 7.2.1 Beleidsgeschiedenis

In 1987 is in de Wet op het Voortgezet Onderwijs een voorziening getroffen in artikel 12 (nu artikel 16), waardoor het met ingang van het schooljaar 1987/1988 in het voortgezet onderwijs mogelijk werd onderwijs in de eigen taal aan te bieden aan leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond (zie paragraaf 7.2.2 voor een nadere specificering van de doelgroepen). Het vak kan worden gegeven in plaats van een ander vak of bovenop de bestaande lessentabel.

Voor het aanbieden van onderwijs in nieuwe schooltalen kunnen scholen in eerste instantie de beschikbare lumpsumfinanciering voor het voortgezet onderwijs aanspreken. Daarnaast is een faciliteitenregeling van kracht, die voorziet in extra formatierekeneenheden indien tenminste vier leerlingen een bepaalde taal volgen en er tenminste twee lessen per week gegeven worden in die taal. De aanvullende vergoeding is ook van toepassing bij minder dan vier leerlingen per school, indien de school in samenwerking met andere scholen zorg draagt voor het onderwijs in de betreffende taal en het aantal leerlingen van de samenwerkende scholen aan wie dit onderwijs wordt gegeven vier of meer bedraagt (Uitleg 2001b).

Een uitwerking van beleidsmatige uitgangspunten voor ONST is nog niet uitgekristalliseerd. In de kabinetsreactie *Naar meer schoolsucces* (Ritzen 1993) op het advies *Ceders in de Tuin* (CAIO 1992) wordt over het voortgezet onderwijs het volgende vermeld. In principe zal het mogelijk worden dat ook andere dan de huidige 'eigen' talen door allochtone leerlingen worden gekozen. Voorwaarde om een taal te kunnen aanbieden is dat de taal voldoende

gecodificeerd is en dat gekwalificeerde docenten dit onderwijs verzorgen. De scholen bepalen echter zelf of en zo ja welke andere talen zullen worden aangeboden. Hiertoe dienen op gemeentelijk niveau afspraken te worden gemaakt over de verdeling van minder voorkomende talen over de scholen. Om de uitbreiding van het aantal talen daadwerkelijk mogelijk te maken is het nodig leerplannen, leermiddelen, toetsen en examenprogramma's te ontwikkelen. Hierbij wordt prioriteit gegeven aan die talen die door grote groepen leerlingen worden gekozen en aan die Europese talen die nog niet als moderne vreemde taal worden aangeboden. Deze talen kunnen dan zowel door autochtone als allochtone leerlingen ook gekozen worden als examenvak.

In de ontwikkeling van ONST hebben de vakken Arabisch en Turks een voorhoede-functie ingenomen. De ontwikkeling van deze talen tot schoolvakken in het voortgezet onderwijs is vanuit het Ministerie gestimuleerd. Turks en Arabisch zijn dan ook de meest gekozen allochtone talen in het voortgezet onderwijs. Zoals gezegd is het sinds 1987 mogelijk Turks en Arabisch in het voortgezet onderwijs aan te bieden als keuzevak of als extra vak. Om docenten voor deze vakken op te leiden zijn in 1984 tweedegraads lerarenopleidingen van start gegaan aan de Hogescholen van Rotterdam (Turks) en Amsterdam (Arabisch). In 1989 is een Examenprogramma commissie Arabisch en Turks geïnstalleerd, die belast werd met het vaststellen van examenprogramma's voor deze vakken. Daarbij is consequent gekozen voor aansluiting van deze talen bij de moderne vreemde talen qua aanpak, doelstelling, te bereiken eindniveaus en te besteden tijd. Achtereenvolgens zijn examenprogramma's voor vbo-mavo op D-niveau, voor havo en vwo en voor vbo-mavo op C-niveau beschikbaar gekomen (zie *Uitleg* 1994a, 1994b, 1996). Momenteel zijn er voor alle afdelingen van het voortgezet onderwijs examenprogramma's voorhanden en worden door de Citogroep examens voor de verschillende afdelingen ontwikkeld.

Behalve examenprogramma's zijn er nog andere ontwikkelingsactiviteiten inzake Turks en Arabisch in het voortgezet onderwijs. Zo zijn en worden er leerplannen, leermiddelen, woordenboeken en toetsen voor deze vakken ontwikkeld. De SLO heeft leerplannen en eindtermen voor beide talen ontwikkeld (Aboulhorma & Liazid 1996, Kaya 1996, Mulder e.a. 1997, 1999). Er zijn methodes voor vbo-mavo voor leerlingen met voorkennis - *Turks Communicatief* en *Arabisch Communicatief* - en voor leerlingen zonder voorkennis - *Turks Intensief* en *Arabisch Intensief* - ontwikkeld. Sinds kort zijn er ook methodes beschikbaar voor Turks en Arabisch in de bovenbouw van havo en vwo als 'startersvak' - *Turks voor Starters* en *Arabisch voor Starters* (zie voor een overzicht van leermiddelen voor ONST Hoofdstuk 9.2). Het CPS en APS organiseren scholingsbijeenkomsten voor docenten in het kader van het landelijke netwerk voor docenten Arabisch en Turks in het voortgezet onderwijs en bieden begeleiding aan scholen die Arabisch en/of Turks willen invoeren (Van Hooff 1998).

Özgüzel (1994) heeft met behulp van schriftelijke enquêtes en mondelinge interviews de attitudes ten opzichte van Turks in het voortgezet onderwijs onderzocht bij een viertal relevante actoren, te weten schooldirecteuren en docenten Turks aan de aanbodkant en Turkse leerlingen en ouders aan de vraagkant. Aan 168 geïnterviewde leerlingen die onderwijs Turks volgden, werden de in Tabel 7.5 vermelde motieven voorgelegd.

Motieven	ja	%	nec	%
Volg je Turks voor een goede baan waarbij Turks een rol kan spelen?	108	65	59	35
Volg je Turks voor een betere communicatie met Turks-sprekenden?	118	71	48	29
Volg je Turks omdat je je daartoe verplicht voelt tegenover je ouders?	31	19	135	81
Volg je Turks omdat je denkt dat je er hogere cijfers voor zult halen dan voor een andere moderne vreemde taal?	52	31	115	69
Volg je Turks om daarin beter te kunnen schrijven?	96	58	71	42
Volg je Turks omdat je Turks bent?	124	74	43	26

**Tabel 7.5** Motivatie om Turks te leren bij 168 leerlingen die het vak Turks volgen (bron: Özgüzel 1994: 104)

Zowel symbolische motieven (etnisch-culturele zelftoerekening) als utilitaire motieven (communicatieve functie en arbeidsmarktwaaarde) spelen een grote rol. Er werden voorts 24 Turkse leerlingen geïnterviewd die geen onderwijs Turks volgden. Hun motieven daarvoor waren vooral gebrek aan tijd en/of zin.

Ofschoon Turks en Arabisch *de iure* openstaan voor alle leerlingen in het voortgezet onderwijs, worden deze vakken *de facto* vooralsnog nauwelijks gekozen door andere leerlingen dan die met een Turkse/Marokkaanse achtergrond. Hiervoor is een aantal oorzaken aan te wijzen. Een daarvan is dat de vakken tot nu toe op een vrij hoog niveau worden aangeboden, doordat ze gevolgd worden door leerlingen die deze talen als moedertaal hebben of daarin al scholing hebben gehad in het land van herkomst. In feite kunnen er in de huidige situatie drie niveaugroepen worden onderscheiden:

- leerlingen met relatief *veel* voorkennis; het gaat hierbij meestal om Turkse of Marokkaanse zij-instromers die op dit moment nog een grote groep vormen; verwacht wordt dat deze groep in de loop van de tijd in omvang zal afnemen;
- leerlingen met relatief *weinig* voorkennis; het gaat hierbij meestal om Turkse of Marokkaanse onderinstromers die in het basisonderwijs aan enigerlei vorm van onderwijs Turks of Arabisch hebben deelgenomen;
- leerlingen *zonder* voorkennis; het kan hierbij om autochtone of allochtone leerlingen gaan; verwacht wordt dat deze groep in de loop van de tijd in omvang zal groeien.

De gesignaleerde variatie in voorkennis van het Turks en Arabisch wijst in elk geval op een gedifferentieerde status van deze talen als thuistalen.

De talen Russisch en Spaans hebben al een langere geschiedenis in het voortgezet onderwijs, maar werden tot voor kort niet onder de noemer ONST' gevat. Russisch is al meer dan 25 jaar een officieel havo- en vwo-vak. Op initiatief van de toenmalige staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen startte in 1971 het experiment Russisch in havo/vwo, waaraan in eerste instantie zes scholen deelnamen. Er werd een leerplan ontwikkeld en een eind-examenprogramma. Sindsdien wordt op een klein aantal scholen voor voortgezet onderwijs Russisch aangeboden. Het vak Spaans werd eind jaren zeventig ingevoerd als eindexamenvak in het voortgezet onderwijs. In het schooljaar 1978/1979 werd het eerste mavo D-examen



afgenomen. Een jaar later volgden havo en vwo en in 1983 het mavo C-examen. Inmiddels wordt Spaans op zo'n zeventig scholen voor voortgezet onderwijs aangeboden (Broekhof & Hoogbergen 2001).

Het vak Italiaans kent nog maar een korte geschiedenis in het voortgezet onderwijs. Deze taal wordt vooral als startersvak of buiten het curriculum in de vorm van een cursus aangeboden. Er is een voorstel voor een leerplan Italiaans als startersvak opgesteld door de SLO en er is lesmateriaal ontwikkeld door het ABC in Amsterdam. Er is echter geen centraal examen beschikbaar. Sinds 1999 kunnen scholen voor voortgezet onderwijs - na toestemming van het Ministerie van OCW - de talen Portugees en Nieuw-Grieks aanbieden. Nieuw-Grieks wordt in het kader van een kleinschalig experiment op één school aangeboden als startersvak. Voor het startersvak is ook een leergang ontwikkeld. Portugees wordt sinds 1995 in het kader van een Europees project op een tiental scholen voor voortgezet onderwijs aangeboden in cursusvorm. In het kader van dit project is ook een methode ontwikkeld (Broekhof & Hoogbergen 2001).

De vakken Hindi en Papiamentu worden voorzover bekend slechts op één school voor voortgezet onderwijs in Den Haag aangeboden (zie ook Extra e.a. 2001a). Deze vakken hebben - evenals Chinees - nog geen officiële status binnen het voortgezet onderwijs. Er zijn geen examenprogramma's voor deze talen en het ontbreekt ook nog aan bevoegde docenten. Wel zijn er voor deze talen lesmaterialen ontwikkeld dan wel nog in ontwikkeling (respectievelijk *Hindi voor Starters*, *Mosaiko* en *Yuventong*, zie Hoofdstuk 9.2).

## 7.2.2 Varianten in facilitering en invoering

Zoals gezegd kunnen scholen faciliteiten aanvragen ten behoeve van onderwijs in de taal van het land van oorsprong voor leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond. De doelgroep van de regeling met betrekking tot dit taalonderwijs is aangegeven in artikel 37 van het Inrichtingsbesluit WVO (zie *Uitleg* 1995). De bekostigingsregeling voorziet in extra formatie indien minstens vier leerlingen gedurende twee lesuren per week een bepaalde taal volgen (zie *Uitleg* 2001 voor details).

Scholen kunnen ook aanspraak maken op aanvullende formatie op grond van de zogenoemde *cumi-regeling*. Deze regeling voorziet in extra formatie voor scholen met leerlingen uit culturele minderheidsgroepen. Dit geldt is bestemd voor de bestrijding van onderwijsachterstanden. In overleg met de gemeente kan dit worden ingezet voor onderwijs in allochtone talen. De definitie van culturele minderheden is voor scholen echter nogal ondoorzichtig. In *Uitleg* (1997) worden de leerlingcategorieën opgesomd en toegelicht. Hierbij valt op dat de criteria voor de definitie van culturele minderheden niet eenduidig zijn en dat het referentiepunt wisselt (zie ook Hoofdstuk 1.2, Tabel 1.6). In Tabel 7.6 worden de doelgroepen van de regeling voor onderwijs in eigen taal en die voor de cumi-regeling weergegeven (ontleend aan Broekhof & Hoogbergen 2001).

Cumi-regeling	OET-regeling
<p>Leerlingen van wie beide ouders of voogden afkomstig zijn uit:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Griekenland</li> <li>- Italië</li> <li>- voormalig Joegoslavië</li> <li>- Kaap-Verdië</li> <li>- Marokko</li> <li>- Portugal</li> <li>- Spanje</li> <li>- Tunesië</li> <li>- Turkije</li> </ul> <p>dan wel wier ouders beiden de desbetreffende nationaliteit bezitten</p>	<p>Leerlingen van wie tenminste één van de ouders of voogden afkomstig is uit:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Griekenland</li> <li>- Italië</li> <li>- voormalig Joegoslavië</li> <li>- Kaap-Verdië</li> <li>- Marokko</li> <li>- Portugal</li> <li>- Spanje</li> <li>- Tunesië</li> <li>- Turkije</li> </ul>
Leerlingen die behoren tot de Molukse bevolkingsgroep	Leerlingen die behoren tot de Molukse bevolkingsgroep
Leerlingen die behoren tot de Surinaamse, Antilliaanse of Arubaanse bevolkingsgroep en die nog geen vier schooljaren onderwijs in Nederland hebben gevolgd	n.v.t.
Leerlingen die behoren tot de zigeuners of woonwagenbewoners	n.v.t.
Anderstalige leerlingen, afkomstig uit een land buiten Europa, die het basisonderwijs niet geheel in Nederland hebben gevolgd	n.v.t.
<p>Leerlingen uit de Oost-Europese landen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- met uitzondering van de leerlingen afkomstig uit de voormalige DDR</li> <li>- voor zover deze leerlingen nog geen twee schooljaren onderwijs in Nederland hebben gevolgd</li> </ul>	n.v.t.
n.v.t.	Leerlingen die ten laste komen van een onderdaan van een lidstaat van de Europese Gemeenschap, niet zijnde Nederland
n.v.t.	Leerlingen van wie tenminste één van de ouders door de Minister van Justitie als vluchteling is toegelaten op grond van artikel 15 van de Vreemdelingenwet

**Tabel 7.6** Doelgroepen van de cumi-regeling en van de OET-regeling; ontleend aan Broekhof & Hoogbergen (2001) (bron: *Uitleg* 1995/1997)

We zien dat de facilitering van onderwijs in nieuwe schooltalen afhankelijk is van regelingen die uitgaan van een uitputtende lijst van leerlingen die tot de doelgroep behoren. Dit heeft

tot gevolg dat de OET-regeling in de praktijk vrijwel uitsluitend gebruikt wordt voor onderwijs Turks en Arabisch. Voor andere veel gesproken thuistalen in Nederland - zoals Chinees, Hindi en Papiamentu - is het moeilijk faciliteiten te verkrijgen om onderwijs in die talen te organiseren.

Binnen het voortgezet onderwijs kan ONST op verschillende manieren ingevoerd worden. De mogelijkheden zijn in de afgelopen jaren mede veranderd ten gevolge van meer algemene veranderingen in de structuur van het voortgezet onderwijs. De invoeringsvarianten zijn niet hetzelfde voor de verschillende talen; die voor Arabisch, Spaans en Turks zijn het meest uitgebreid. De invoeringsvarianten zoals die momenteel gelden voor de talen Arabisch, Italiaans, Russisch, Spaans en Turks worden beschreven aan de hand van Richters (2001) en Broekhof & Hoogbergen (2001).

In de basisvorming kunnen leerlingen Arabisch, Spaans of Turks kiezen als extra vak in de vrije ruimte. Daarnaast kunnen leerlingen onder bepaalde voorwaarden een vrijstelling krijgen voor Frans of Duits en daarvoor in de plaats onderwijs volgen in de 'taal van het land van oorsprong' zoals bedoeld in artikel 16 van de Wet op het Voortgezet Onderwijs. Het betreft hier leerlingen met een 'niet-Nederlandse culturele achtergrond', ook wel aangeduid als cumi-leerlingen. In de praktijk gaat het bij dit onderwijs om de talen Arabisch, Spaans en Turks. In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs kunnen leerlingen doorgaan met het volgen van ONST. Zij volgen dan het zogenaamde *lange traject*. Daarnaast kunnen leerlingen pas in de bovenbouw beginnen met het volgen van een nieuwe schooltaal. Er wordt dan gesproken over de taal als *startersvak* binnen het *korte traject*. Deze laatste mogelijkheid bestaat sinds de invoering van de tweede fase en geldt alleen voor havo en vwo.

De mogelijkheden tot het volgen van ONST lopen uiteen per schooltype. In het vmbo bestaan alleen varianten voor het invoeren van de talen Arabisch, Spaans en Turks. Leerlingen die in de basisvorming vrijgesteld zijn van het volgen van Frans of Duits en daarvoor in de plaats Arabisch, Spaans of Turks gevolgd hebben, kunnen daarmee in de bovenbouw doorgaan. Daarnaast kunnen leerlingen een nieuwe schooltaal volgen als keuzevak in het vrije deel of als extra vak. Binnen het havo en vwo gelden de invoeringsvarianten voor de talen Arabisch, Italiaans, Russisch, Spaans en Turks. Leerlingen kunnen onder bepaalde voorwaarden een nieuwe schooltaal kiezen in plaats van Duits of Frans. Daarnaast kan een nieuwe schooltaal gekozen worden in het vrije deel als deelvak of als heel vak. Een derde mogelijkheid is het volgen van een nieuwe schooltaal als extra vak. Behalve het deelvak worden alle varianten van het lange traject afgesloten met een schoolexamen en centraal examen. Het deelvak wordt afgesloten met een schoolexamen. Binnen havo en vwo kunnen nieuwe schooltalen (Arabisch, Italiaans, Russisch, Spaans en Turks) ook aangeboden worden als startersvak. Dit is bedoeld voor alle leerlingen in de bovenbouw die de betreffende taal nog niet eerder volgden op school. De etnisch-culturele achtergrond van de leerlingen speelt geen rol bij het kiezen van een startersvak. Zowel leerlingen met een Nederlandstalige achtergrond als leerlingen met een anderstalige achtergrond kunnen een nieuwe schooltaal als startersvak kiezen. Ze volgen de taal dan vanaf de vierde klas als extra vreemde taal in het vrije deel. Het gaat hierbij om een verkort lesprogramma dat wordt afgesloten met een schoolexamen. In Tabel 7.7 wordt een overzicht gegeven van de invoeringsvarianten van ONST.

	Lang traject, vmbo		Lang traject, havo-vwo		Kort traject/ startersvak, havo-vwo
	i.p.v. Du/Fr	keuze/extra	i.p.v. Du/Fr	keuze/extra	
Talen	Ar, Sp, Tu	Ar, Sp, Tu	Ar, It, Ru, Sp, Tu	Ar, It, Ru, Sp, Tu	Ar, It, Ru, Sp, Tu
Doelgroep	allochtone leerlingen*	alle leerlingen	allochtone leerlingen*	alle leerlingen	alle leerlingen
Varianten		- in vrije deel - extra vak		- deelvak - heel vak - extra mvt	
Toetsing	schoolexamen en centraal examen	schoolexamen en centraal examen (extra vak alleen schoolexamen)	schoolexamen en centraal examen	schoolexamen en centraal examen (deelvak alleen schoolexamen)	schoolexamen

**Tabel 7.7** Invoeringsvarianten van ONST (Ar = Arabisch, Du = Duits, Fr = Frans, It = Italiaans, Ru = Russisch, Sp = Spaans, Tu = Turks, mvt = moderne vreemde taal); \* allochtone leerlingen kunnen onder bepaalde voorwaarden vrijstelling krijgen voor Du/Fr om onderwijs in de taal van het land van oorsprong te volgen (artikel 16, WVO)

Wettelijk gezien zijn er vrij veel mogelijkheden om nieuwe schooltalen in te voeren in het voortgezet onderwijs en zijn er vele varianten. Toch zijn er ook beperkingen, vooral wat betreft het aantal talen waarvoor wettelijke regelingen bestaan en wat betreft de aanduiding van de doelgroep voor dit onderwijs. In de volgende paragraaf zullen we zien wat de gevolgen hiervan zijn voor de daadwerkelijke deelname aan ONST.

### 7.2.3 Deelnamecijfers en examencijfers

Er zijn geen landelijke gegevens bekend over het aanbod van en de deelname aan ONST. We kunnen hiervan wel een indicatie krijgen door te kijken naar gegevens van het Ministerie van OCW over het aantal scholen dat faciliteiten heeft aangevraagd in het kader van de OET-regeling en het aantal leerlingen waarvoor faciliteiten zijn aangevraagd. Daarnaast houdt de Citogroep gegevens bij betreffende het aantal examenkandidaten in de nieuwe schooltalen. Vanaf 2000 zijn er echter geen officiële cijfers meer over de daadwerkelijke deelname aan de examens, omdat vanaf dat jaar de examens ook open vragen hebben en niet alle antwoordbladen teruggestuurd worden naar de Citogroep. Het aantal aanmeldingen voor deelname aan examens is wel bekend, maar er is altijd verschil tussen het aantal aanmeldingen en het feitelijke aantal deelnemers.

Tabel 7.8 geeft een overzicht van het aantal scholen dat faciliteiten heeft aangevraagd in het kader van de OET-regeling in het schooljaar 1999/2000, de talen en het aantal leerlingen waarvoor de faciliteiten aangevraagd werden.

Talen	Aantal scholen	Aantal leerlingen
Albanees	1	15
Arabisch	29	3.962
Chinees	1	11
Engels	1	35
Frans	1	21
Italiaans	1	33
Joegoslavisch	7	218
Moluks/Maleis	1	12
Portugees	4	288
Russisch	1	22
Spaans	6	45
Turks	35	4.206
Urdu	1	20
Totaal	45	8.888

**Tabel 7.8** Overzicht van talen, scholen en leerlingen waarvoor faciliteiten zijn aangevraagd in het kader van de OET-regeling voor het schooljaar 1999/2000 (bron: Ministerie van OCW 2000, intern overzicht)

In totaal werden in het schooljaar 1999/2000 door 45 scholen faciliteiten aangevraagd in het kader van de OET-regeling. De meeste scholen vragen voor meerdere talen faciliteiten aan (waardoor de optelling niet klopt). De OET-regeling blijkt in het voortgezet onderwijs vooral gebruikt wordt voor de facilitering van het onderwijs Arabisch en Turks. In het schooljaar 1999/2000 kregen in totaal 29 scholen extra faciliteiten voor onderwijs Arabisch ten behoeve van in totaal 3.962 leerlingen. Dit is ongeveer 20 procent van het totaal aantal leerlingen in het voortgezet onderwijs met een Marokkaanse achtergrond. In datzelfde schooljaar ontvingen 35 scholen extra financiering voor onderwijs Turks voor in totaal 4.206 leerlingen. Dit is eveneens ongeveer 20 procent van het totaal aantal leerlingen in het voortgezet onderwijs met een Turkse achtergrond (Broekhof & Hoogbergen 2001).

De gegevens in Tabel 7.8 zeggen alleen iets over de aangevraagde faciliteiten in het kader van de OET-regeling. Ze zeggen in feite weinig over de daadwerkelijke invoering van en deelname aan ONST. Het vermoeden bestaat dat niet alle aangevraagde faciliteiten ook daadwerkelijk besteed worden aan ONST. Daartegenover staat dat er ook ONST aangeboden wordt waarvoor geen beroep gedaan wordt op facilitering vanuit de OET-regeling. Dan gaat het om talen waarvoor het moeilijk is financiering te krijgen vanuit de OET-regeling (zoals onderwijs Chinees, Hindi en Papiamentu) en om talen waarvoor meestal geen beroep op deze regeling wordt gedaan (zoals Russisch en Spaans).

Gegevens die meer duidelijkheid kunnen bieden over de daadwerkelijke deelname aan ONST betreffen het aantal eindexamenkandidaten in nieuwe schooltalen. In Tabel 7.9 wordt hiervan een longitudinaal overzicht gegeven over de periode 1995-2000.

	1995	1996	1997	1998	1999	2000 *
Arabisch						
vbo	29	49	55	64	67	-
mavo	68	47	23	23	21	89
havo	-	-	-	-	3	9
vwo	-	-	-	-	-	-
Russisch						
vbo	-	-	-	-	-	-
mavo	-	-	-	-	-	-
havo	4	3	13	1	4	20
vwo	58	19	19	22	21	63
Spaans						
vbo	93	11	10	10	8	-
mavo	79	63	59	73	103	645
havo	124	111	115	124	126	536
vwo	67	103	16	135	162	515
Turks						
vbo	82	59	101	164	202	-
mavo	95	48	51	53	109	299
havo	-	-	-	-	9	10
vwo	-	-	-	-	5	-

**Tabel 7.9** Aantal examenkandidaten voor nieuwe schooltalen in verschillende schooltypen in de periode 1995-2000 (bron: Broekhof & Hoogbergen 2001); \* voor het jaar 2000 worden cijfers gegeven voor het vmbo, het vroegere vbo en mavo samen

Bij Arabisch blijft het aantal examenkandidaten geringer dan 100. Dit aantal is over de jaren heen vrij stabiel. Het zijn voornamelijk vmbo-leerlingen die een examen Arabisch afleggen. Bij Russisch gaat het om een beperkt aantal havo- en vwo-leerlingen die examen doen. In de meeste jaren ging het om 20 à 30 leerlingen, alleen in 1995 en in 2000 zijn er meer leerlingen (60 à 80). Het grootste aantal examens wordt afgelegd in het vak Spaans. In de periode 1995-1999 was het totale aantal examenkandidaten Spaans 200-400. In 2000 is een forse stijging te zien tot bijna 1.700 leerlingen. Het betreft hier zowel vmbo- als havo- en vwo-leerlingen. Het aantal leerlingen dat een examen Turks aflegt laat een stijgende lijn zien van 100 à 150 in de beginperiode tot ruim 300 kandidaten in de jaren 1999 en 2000. Het aantal havo- en vwo-leerlingen dat een examen Turks aflegt is echter nog gering.

Wanneer we de gegevens over het aantal examenkandidaten vergelijken met de gegevens over het aantal leerlingen waarvoor faciliteiten aangevraagd worden in het kader van de OET-regeling, valt op dat bij Arabisch en Turks het aantal examenkandidaten gering is in vergelijking met het aantal leerlingen waarvoor faciliteiten aangevraagd zijn. Vooral bij Arabisch is hier sprake van een grote discrepantie. Waarschijnlijk worden niet alle aange-

vraagde faciliteiten ook daadwerkelijk ingezet voor het onderwijs Arabisch en Turks en volgen dus minder leerlingen deze vakken dan de cijfers doen vermoeden. Een tweede reden is dat niet alle leerlingen die deze vakken volgen ook deelnemen aan het centraal examen. Bij sommige invoeringsvarianten (als extra vak in het vmbo, als deelvak en als startersvak in havo-vwo) wordt alleen een schoolexamen afgenomen en geen centraal examen. Daarnaast kunnen leerlingen die het vak niet nodig hebben om te slagen (die deze vakken dus als extra vak volgen) ervoor kiezen geen centraal examen af te leggen. Bij Russisch en Spaans zien we dat er nagenoeg geen faciliteiten aangevraagd worden in het kader van de OET-regeling. Er zijn meer examenkandidaten voor deze talen dan leerlingen waarvoor faciliteiten aangevraagd worden. Dit heeft zeker te maken met het feit dat deze talen merendeels gevolgd worden door leerlingen met een niet-Russische respectievelijk niet-Spaanse achtergrond.

In de praktijk van het voortgezet onderwijs blijkt het ONST vooralsnog geen sterke positie in te nemen. Het aantal scholen dat deze vakken aanbiedt en het aantal leerlingen dat ze volgt, is gering. Vooral de vakken Arabisch, Spaans en Turks worden op een aantal scholen al jarenlang als lang traject aangeboden. Met de invoering van het startersvak is op een klein aantal scholen een begin gemaakt. Het zijn vooral scholen met een hoog percentage allochtone leerlingen die ONST aanbieden. De talen die aangeboden worden vormen in het algemeen een afspiegeling van de belangrijkste allochtone groepen op school. De motieven die scholen noemen voor het aanbieden van nieuwe schooltalen zijn volgens Panday (2000):

- het volgen van ONST vergroot de kans van slagen voor allochtone leerlingen;
- ONST positioneert de school beter in de markt door het toevoegen van een meerwaarde;
- leerlingen zijn er trots op als een uniek vak op hun diploma staat;
- er wordt geleerd over de eigen cultuur c.q. de cultuur van belangrijke minderheidsgroepen.

Uit verschillende onderzoeken (Broekhof & Hoogbergen 2001, Aarts 2002) blijkt dat de status van nieuwe schooltalen kan verschillen per school. Er bestaat vaak grote terughoudendheid om ONST aan te bieden of uit te bouwen, ondanks de beschikbare faciliteiten. In Den Haag is de implementatie van ONST op een viertal scholengemeenschappen onderzocht (zie Extra e.a. 2001a, Aarts 2002). Uit dit onderzoek kwam naar voren dat de positie van nieuwe schooltalen beter is naarmate deze talen een meer aan de andere vakken gelijkwaardige positie in het onderwijsprogramma hebben verkregen. Die gelijkwaardigheid hangt samen met de keuze van een school voor een bepaalde variant (startersvak, lang traject of extra vak), met de attitudes van het schoolteam ten opzichte van het vak en met praktische aspecten zoals de beschikbaarheid van leermiddelen, examenprogramma's, bevoegde docenten, inroostering en budget. In de voorwaardenscheppende sfeer - de ontwikkeling van leermiddelen, leerplannen en facilitering - kan de overheid een grote rol spelen. Scholen zelf moeten zorgdragen voor een duidelijke positionering van ONST binnen de school. De wijze van invoering van ONST is daarbij van cruciaal belang. De invoeringshandleiding van het CPS (Ocak & Richters, te verschijnen) biedt scholen een overzicht van het traject dat gevolgd kan worden bij de invoering van nieuwe schooltalen binnen de school.

### 7.3 Conclusies

Vooralsnog bestaan er opmerkelijke conceptuele verschillen in de status van allochtone talen tussen basis- en voortgezet onderwijs. Hoezeer de beleidskaders voor dit onderwijs in Nederland verschillen, komt al naar voren in de nomenclatuur: *onderwijs in allochtone levende talen* (OALT) in het basisonderwijs en *onderwijs in nieuwe schooltalen* (ONST) in het voortgezet onderwijs. De argumenten en doelstellingen voor OALT in het basisonderwijs zijn tweeslachtig, terwijl die voor ONST in het voortgezet onderwijs veel eenduidiger zijn. Hoewel beide vormen van onderwijs in eerste instantie wettelijk beargumenteerd worden vanuit cultuurbeleid, speelt in de praktijk van het basisonderwijs het argument van achterstandenbestrijding een veel grotere rol. Hierbij is dus een groot verschil tussen retoriek en praktijk te constateren. Toetsing van OALT-resultaten in het basisonderwijs is niet wettelijk vastgelegd. In het voortgezet onderwijs zijn daarentegen exameneisen vastgelegd voor Arabisch, Italiaans, Russisch, Spaans en Turks. Ook de aanboddrempel voor OALT in het basisonderwijs is niet vastgelegd, terwijl dit voor ONST in het voortgezet onderwijs wel het geval is. Deze drempel is in de landelijke regelgeving heel laag, maar in praktijk blijkt dat scholen zelf een veel hogere drempel hanteren voordat ze een aanbod ONST willen doen. De roosterstatus van OALT is door de tweeslachtigheid in argumenten en doelstellingen eveneens tweeslachtig. In het voortgezet onderwijs is de roosterstatus van bepaalde talen duidelijk vastgelegd, maar voor andere talen is dat niet het geval. Bij OALT in het basisonderwijs is er sprake van financiering vanuit het rijk aan de gemeenten, terwijl in het voortgezet onderwijs scholen rechtstreeks van het rijk faciliteiten voor met name de talen Arabisch en Turks kunnen aanvragen. Leermiddelen voor OALT komen zowel uit Nederland als uit andere landen, in het voortgezet onderwijs komen de leermiddelen voor ONST grotendeels uit Nederland. De bevoegdheid van OALT-leerkrachten in het basisonderwijs kan verkregen worden via een speciale OALT-opleiding of via bijscholing (met name overigens op het gebied van Nederlands als Tweede Taal). In het voortgezet onderwijs is de bevoegdheid van docenten voor een aantal talen geregeld, voor andere talen echter (nog) niet.

Samenvattend kunnen we zeggen dat de status van OALT in het basisonderwijs op alle genoemde dimensies lager is dan die van ONST in het voortgezet onderwijs. Voor OALT bestaan in tegenstelling tot ONST in feite geen doelstellingen en eindtermen, maar zijn er slechts argumenten. Toch is het aanbod van en de deelname aan OALT vele male groter dan het aanbod en de deelname aan ONST. Door de decentralisatie van OALT naar gemeenten hebben deze veel zeggenschap over het plaatselijke OALT-beleid, terwijl het ONST-beleid vooral afhankelijk is van individuele scholen of scholengemeenschappen. In de meeste gemeenten ligt bij OALT nadruk op de ondersteunende functie in de onderbouw en daarbij met name op deze functie van Turks, Arabisch en soms Berbers. Daarnaast geschiedt OALT buitenschools in een lokaal sterk variërend aanbod. Ofschoon ONST in het voortgezet onderwijs in menig opzicht duidelijker en beter wettelijk geregeld is dan OALT in het basisonderwijs, bestaan voor ONST grote verschillen in de regelgeving voor bepaalde talen. De hogere status van ONST in het voortgezet onderwijs dan die van OALT in het basisonderwijs is een afgeleide van de omstandigheid dat onderwijs in één of meer andere talen dan de nationale standaardtaal (*in casu* Nederlands) een traditionele en reguliere component vormt van het (keuze)curriculum in het voortgezet onderwijs, terwijl het basisonderwijs sterk wordt bepaald door een monolinguale habitus (zie Gogolin 1994).



Gelet op de ontwikkeling van Nederland als multiculturele samenleving bestaat er grote behoefte aan de ontwikkeling van een conceptueel beleidskader voor het onderwijs waarin de begrippen sociale cohesie en culturele diversiteit niet langer als tegenstelling worden opgevat. De noodzaak om deze begrippen in een toenemend multiculturele samenleving met elkaar te verzoenen overstijgt uiteraard specifiek taalonderwijsbeleid in een specifiek nationale context (zie Migration Policy Group 2000). Echter ook voor taalonderwijsbeleid in Nederland zou erkenning van culturele diversiteit als randvoorwaarde moeten gelden voor het bereiken van sociale cohesie, respectievelijk tot uiting komend in wet- en regelgeving voor onderwijs in allochtone talen en voor onderwijs Nederlands als tweede taal.

Vanuit een dergelijk beleidskader zouden specifieke voorzieningen inzake allochtone talen en Nederlands als tweede taal vervolgens in een samenhangend longitudinaal perspectief van basis- en voortgezet onderwijs kunnen worden gezien en ontwikkeld. Vanuit een dergelijk kader kan ook worden overgegaan tot de aanwijzing van *prioriteitstalen* ten behoeve van de ontwikkeling van eindtermen, leerplannen, leermiddelen en toetsen voor OALT/ONST en tot de (bij/na)scholing van docenten voor deze talen. Deze ontwikkelingsactiviteiten moeten tot stand komen binnen een gemeenschappelijk referentiekader van taalvaardigheidsdoelen voor zeer verschillende talen. Ook hierbij kan gebruik worden gemaakt van elders opgedane ervaringen, met inbegrip van het formuleren van eindtermen voor functioneel-communicatieve taalvaardigheden en voor kennis over taal en cultuur. In dit verband kan onder meer worden verwezen naar het fungerende *Curriculum Standard Framework* (CSF) voor *Languages Other Than English* (LOTE) in Victoria/Australië. Voor de aanwijzing van prioriteitstalen zijn uiteraard criteria nodig (zie ook Extra e.a. 2001b) en wel op lokaal en landelijk niveau. Omdat de multiculturele schoolbevolking zich lokaal verschillend manifesteert, zijn op dit niveau minstens de volgende criteria relevant:

- de thuistalen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs;
- de behoefte aan onderwijs in allochtone talen bij ouders en/of leerlingen;
- de aansluiting bij bestaand lokaal aanbod.

Op landelijk niveau zijn relevante criteria voor de aanwijzing van prioriteitstalen:

- de beschikbaarheid of ontwikkeling van geschikte leermiddelen;
- de beschikbaarheid of opleiding van gekwalificeerde docenten.

Op thuistalen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs is uitvoerig ingegaan in de Hoofdstukken 4-6. De behoefte aan onderwijs in allochtone talen komt aan de orde in Hoofdstuk 8, de stand van zaken met betrekking tot leermiddelen, toetsen en lerarenopleidingen in Hoofdstuk 9.

Voor de ontwikkeling van een gemeenschappelijk referentiekader voor OALT/ONST is centrale regie onmisbaar. Op landelijk niveau zouden op basis van dit gemeenschappelijk referentiekader voor nader aan te wijzen prioriteitstalen ontwikkelteams kunnen worden samengesteld. Bij de samenstelling van deze ontwikkelteams kan nuttig gebruik worden gemaakt van beschikbare expertise aan universiteiten, in grote gemeenten en in minderhedenorganisaties. Daarbij kan ook aangesloten worden bij reeds lopende activiteiten op het gebied van leerplan- en leermiddelenontwikkeling, inclusief die van de SLO. Veel meer dan tot nu toe zou echter ook gebruik moeten worden gemaakt van beschikbare expertise in het buitenland, zoals bij het *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung* (LSW) in Soest (Noordrijn-Westfalen), het *Institut National des Langues et Cultures Orientales* (INALCO) in Parijs en de *Victorian School of Languages* (VSL) in Melbourne (zie ook Hoofdstuk 12). Het pleidooi voor

centrale regie bij deze ontwikkelactiviteiten laat onverlet dat gemeenten op basis van de multiculturele en multilinguale samenstelling van hun scholenbestand tot eigen keuzes kunnen komen voor de aanwijzing van prioriteitstalen voor OALT/ONST. Centrale regie is ook onmisbaar bij de aanwijzing van prioriteitstalen waarop de (bij/na)scholing van docenten zich moet richten. Vooralsnog zijn zes hogescholen in Nederland aangewezen voor de opleiding van OALT-docenten. In feite fungeert vooralsnog alleen de Hogeschool Brabant in Breda als opleidingsplaats voor een beperkt aantal studenten. Ter bevordering van de kwaliteit en diversificatie van deze opleiding zijn aanzienlijk meer en krachtiger maatregelen nodig dan tot nu toe zijn aangekondigd (zie *Uitleg* 2000a, 2000b).

Met de voorgestelde beleidsontwikkeling zou Nederland binnen en buiten de EU zijn reputatie bevestigen als kennisland voor het leren en onderwijzen van talen, nu echter geplaatst in de context van een multiculturele samenleving die zich internationaal profileert. Als denkoefening voor de langere termijn worden tegen deze achtergrond de volgende uitgangspunten geformuleerd voor meertalig basisonderwijs:

- 1 *Voor de beheersing van het Nederlands gelden voor alle leerlingen dezelfde eindtermen die waar nodig langs verschillende leerroutes bereikt worden.*
- 2 *Voor OALT worden weliswaar een zelfstandige en ondersteunende functie onderscheiden, maar niet gescheiden naar leef fase en curriculumstatus.*
- 3 *In het curriculum worden drie talen geïntroduceerd voor alle leerlingen:*
  - *Nederlands en Engels als verplichte talen voor alle leerlingen, resp. in groep 1-8 en groep 7-8;*
  - *een keuzetaal voor groep 1-8 uit een gemeentelijk variabele lijst van prioriteitstalen.*
- 4 *Basisschoolrapporten bevatten informatie over de vorderingen van leerlingen in elk van deze drie talen.*
- 5 *Ten behoeve van de onder 3 genoemde prioriteitstalen fungeert een nationaal werkprogramma:*
  - *voor de ontwikkeling van eindtermen, leerplannen, leermiddelen en toetsen;*
  - *voor de (bij/na)scholing van docenten.*

Voor deze uitgangspunten is een verdergaande cultuuromslag nodig in het denken over meertalig onderwijs dan in de huidige OALT-wetgeving wordt beoogd. Een dergelijke cultuuromslag is op onderdelen eerder bepleit in het rapport *Ceders in de tuin* van de Commissie van Kemenade (1992; zie ook Tabel 7.2) en onlangs in het advies van de Onderwijsraad (2001). Met bovengenoemde uitgangspunten zouden verschillende winstpunten worden geboekt. Allereerst zou de bewijslast voor meertaligheid in de multiculturele samenleving niet langer uitsluitend berusten bij leerlingen bij wie thuis naast of in plaats van Nederlands een andere taal wordt gebruikt, maar gelegd worden bij alle leerlingen, ongeacht hun thuistaal en/of etniciteit. Anders gezegd: de 'problematiek' van 'zwarte' scholen wordt een thematiek van alle scholen, dat wil zeggen van zowel monoculturele als multiculturele scholen. Hiermee zouden de randvoorwaarden worden geschapen voor een wezenlijke erkenning van de meerwaarde van culturele diversiteit voor de samenleving als geheel. Ten slotte zou het vraagstuk van de omstreden curriculumstatus van allochtone talen 'buiten schooltijd' ophouden te bestaan in een context waarin alle leerlingen op de basisschool naast Nederlands en Engels zouden kennismaken met één andere taal.

Door processen van migratie en minderheidsvorming krijgt de Nederlandse samenleving

in toenemende mate een multicultureel en multilinguaal karakter. Het wachten is op meer beleidsmatige bevoegenheid om met deze grootschalige demografische veranderingen om te gaan. Daarbij kan onder meer inspiratie worden opgedaan uit de niet overgenomen adviezen van Boef-Van der Meulen (1995), tot stand gekomen in opdracht van de inmiddels opgeheven Adviesraad voor het Onderwijs. Ofschoon uit diverse studies blijkt dat veel allochtone ouders en leerlingen grote waarde hechten aan hun eigen taal en aan onderwijs daarin, is een gangbare opvatting onder veel Nederlanders dat allochtone gezinnen hun eigen taal zouden moeten opgeven ten gunste van Nederlands en dat allochtone leerlingen alle energie zouden moeten steken in het leren van Nederlands in plaats van het verspillen van tijd aan de eigen taal. Meertaligheid wordt in deze opvatting vooral als een bron van achterstand en problemen opgevat, niet als een bron van kennis en verrijking. Het is een intrigerende vraag waar deze opvatting vandaan komt. Een verklaring kan mede gezocht worden in de houding van veel Nederlanders in en buiten Nederland ten opzichte van hun eigen taal en cultuur. In een studie, getiteld *Het Nederlandse Onbehagen*, heeft Pleij (1991) erop gewezen dat Nederlanders tegenover buitenlanders vaak geringschattend doen over hun eigen taal en cultuur en dat een belangrijk kenmerk van de Nederlandse identiteit lijkt te bestaan uit het ontkennen van deze identiteit. Een uitvergroting van deze attitude kan worden aangetroffen in de houding van geëmigreerde Nederlanders ten opzichte van hun eigen taal en cultuur. Bevolkingsstatistieken over thuistaalgebruik in de Verenigde Staten, Canada en Australië tonen aan dat vooral Nederlandse emigranten in elk van deze landen hun thuistaal vaak binnen één generatie opgeven (zie Hoofdstuk 2.1, Tabel 2.2 en Hoofdstuk 2.2, Tabel 2.8). De eigen taal wordt door veel Nederlandse emigranten in tegenstelling tot tal van andere groepen niet opgevat als kernwaarde van culturele identiteit (zie Clyne 1991, Smolicz 1980, 1992). Het is geen waagstuk om te veronderstellen dat de geconstateerde houding van Nederlanders in en buiten Nederland ten opzichte van hun eigen taal en cultuur zich weerspiegelt in een soortgelijk verwachtingspatroon wanneer het gaat om de talen en culturen van minderheidsgroepen in Nederland.

## 8 Behoeftte en deelname aan onderwijs in allochtone talen

In dit hoofdstuk schetsen we een beeld van de behoefte en deelname aan onderwijs in allochtone talen bij drie verschillende doelgroepen:

- de behoefte van allochtone ouders aan OALT (onderwijs in allochtone levende talen) voor hun kinderen op de basisschool;
- de behoefte en deelname van allochtone leerlingen aan OALT in het basisonderwijs;
- de behoefte en deelname van allochtone leerlingen aan ONST (onderwijs in nieuwe schooltalen) in het voortgezet onderwijs.

Paragraaf 8.1 is gewijd aan de opzet en uitkomsten van een case-studie over de behoefte aan onderwijs in 15 allochtone talen onder zo'n 6.500 allochtone ouders in de gemeente Den Haag (zie ook Extra e.a. 2001a). In paragraaf 8.2 worden gegevens gepresenteerd over de behoefte en deelname van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs aan respectievelijk OALT en ONST, ontleend aan de taalpeilingen in 13 gemeenten in Nederland zoals besproken in Hoofdstuk 3. In het verlengde van deze bespreking wordt in paragraaf 8.3 een beeld geschetst van in de taalpeilingen gevonden relaties tussen gerapporteerde taalvaardigheid (met name geletterdheid) en gerapporteerde deelname aan taalonderwijs.

### 8.1 Behoeftte van ouders aan onderwijs in allochtone talen

Hier wordt verslag gedaan van een in februari en maart 2000 uitgevoerde peiling van de behoefte onder allochtone ouders van basisscholieren in de gemeente Den Haag aan OALT in het basisonderwijs. Deze behoefte is onderzocht voor 15 door de gemeente aangewezen allochtone talen. Er wordt ingegaan op de aanleiding en doelstelling van deze behoeftenpeiling (paragraaf 8.1.1), op de onderzoeksmethode en onderzoekspopulatie (paragraaf 8.1.2) en op de voornaamste uitkomsten (paragraaf 8.1.3). Voor een afzonderlijke rapportage hierover, voorzien van beleidsaanbevelingen door Broekhof (2000), wordt verwezen naar Van der Avoird e.a. (2000) en Extra e.a. (2001a).

#### 8.1.1 Aanleiding en doelstelling van het onderzoek

Basisscholen worden steeds meer bezocht door kinderen bij wie thuis naast of in plaats van Nederlands een andere taal wordt gebruikt. Om beter op deze veranderingen te kunnen inspelen, heeft de rijksoverheid op verschillende terreinen verantwoordelijkheden en financiële middelen gedecentraliseerd naar de gemeenten (vgl. Netelenbos 1995a). De centrale regelingen voor Onderwijs in Eigen Taal (OET) hebben plaats gemaakt voor de Wet Onderwijs in Allochtone Levende Talen (OALT), die de verantwoordelijkheid voor het organiseren van dit onderwijs bij de gemeenten legt (zie Hoofdstuk 7.2.1). Deze wet is in augustus 1998 in werking getreden en verplicht gemeenten die een OALT-uitkering van het Rijk ontvangen een plan vast te stellen, waarin wordt beschreven hoe de middelen voor OALT worden ingezet en hoe daarover verantwoording wordt afgelegd. Deze verplichting geldt sinds het schooljaar 1999/2000. De gemeente Den Haag heeft aan de wettelijke eisen voldaan door in mei 1999 het *Plan Onderwijs in Allochtone Levende Talen 1999-2002* vast te stellen. De beleids-

intenties die in dat plan zijn neergelegd, zijn gebaseerd op de informatie die de gemeente op dat moment tot haar beschikking had met betrekking tot het onderwijs in allochtone levende talen (voorheen onderwijs in eigen taal) in Den Haag.

Om vast te stellen of de basis voor het beleidsplan ook door meer recente onderzoeksgegevens werd ondersteund, heeft de gemeente aan Babylon en Sardes opdracht gegeven tot het uitvoeren van een taalpeiling onder de leerlingen en een behoeftenpeiling onder de ouders. Het doel van de taalpeiling was om op grond van gegevens over thuistaalgebruik te onderzoeken welke taalgroepen het meest voor OALT in aanmerking komen. Het doel van de behoeftenpeiling was om te bepalen in hoeverre ouders daadwerkelijk behoefte hebben aan OALT voor hun kinderen. Om bij ouders geen onrealistische verwachtingen te wekken is de behoeftenpeiling beperkt tot de taalgroepen waarvan in de taalpeiling naar voren kwam dat die het meest in aanmerking komen voor OALT (zie Extra e.a. 2001a). De behoeftenpeiling is uitgevoerd in februari en maart 2000.

Op basis van de verzamelde gegevens over thuistaalgebruik van Haagse basisscholieren is in overeenstemming met de Wet OALT (1998) door de gemeente nader vastgesteld voor welke taalgroepen de behoefte van ouders aan OALT zou moeten worden onderzocht. De gemeente heeft zich daarbij vooral laten leiden door gegevens over de gerapporteerde omvang van taalgroepen. Voor een behoeftenpeiling onder ouders zijn door de gemeente op grond van dit criterium in alfabetische volgorde de volgende 15 talen aangewezen:

- Arabisch
- Berbers
- Chinees
- Ghanees/Twi
- Hind(ustan)i
- Italiaans
- Javaans
- Koerdisch
- Papiamentu
- Portugees
- Somalisch
- Spaans
- Sranan Tongo
- Turks
- Urdu/Pakistaans

Al deze talen zijn in de taalpeiling onder basisscholieren in Den Haag meer dan 100 keer genoemd als thustalen. Ofschoon dit frequentiecriterium ook van toepassing is op Engels, Frans en Duits, zijn deze talen door de gemeente niet betrokken in de behoeftenbepaling. Hetzelfde (frequentie > 100) geldt voor *Surinaams* en *Marokkaans*, omdat deze vermeldingen niet als verwijzingen naar talen kunnen worden beschouwd en grotendeels toch al onder andere noemers in de behoeftenbepaling zijn betrokken.

### 8.1.2 Onderzoeksmethode en onderzoekspopulatie

Voor de behoeftenpeiling onder ouders van leerlingen in het basisonderwijs is in overleg met de gemeente allereerst een vragenformulier ontwikkeld. Om het vragenformulier zo begrijpelijk mogelijk te houden, zijn drie transparante, gesloten vraagstellingen geformuleerd (zie Bijlage 3.1 voor de letterlijke tekst). Allereerst wordt gevraagd of ouders willen dat hun kind les krijgt in één van de eerder genoemde 15 talen; de talen zijn in alfabetische volgorde voorgedrukt. Zo nee, dan hoeven vraag 2 en vraag 3 niet te worden beantwoord. Zo ja, dan luidt vraag 2: in welke groep (1-8) zit uw kind? De derde vraag heeft betrekking op de gewenste

organisatie van de lessen: op school in schooltijd, op school buiten schooltijd, of door een andere organisatie dan de school buiten schooltijd. Genoemde opties worden in de OALT-wetgeving onderscheiden en mogelijk gemaakt, zij het met verschillende functies en restricties. In de wetgeving wordt de meest reguliere functie (op school in schooltijd) alleen toegestaan in de onderbouw (groep 1-4), voorzover het daarbij gaat om ondersteuning van het leren van Nederlands; de intrinsieke functie van OALT, gericht op het leren van allochtone talen zelf, kan voor leerlingen gedurende de gehele basisschoolperiode (groep 1-8) alleen gerealiseerd worden buiten schooltijd en al dan niet op school (zie Hoofdstuk 7.1.2).

Het Nederlandstalige vragenformulier is op zijn begrijpelijkheid uitgeprobeerd bij 100 allochtone volwassenen die via het Regionaal Opleidingscentrum in Tilburg deelnamen aan cursussen Nederlands als tweede taal. De betrokken docenten vroegen de cursisten om de tekst te lezen en aan te geven welke woorden of constructies zij niet begrepen. Er werden 70 formulieren geretourneerd. Op basis van de verkregen feedback werd het Nederlandstalige formulier op enkele onderdelen qua taalgebruik aangepast. In Bijlage 3.1 is de definitieve versie opgenomen. Deze versie is in vijf talen aan scholen beschikbaar gesteld, te weten in het Nederlands, Engels, Arabisch, Turks en Somalisch. De Engelse versie is beschikbaar gesteld vanwege de internationale en interculturele functie van Engels als *lingua franca*, de Somalische versie vanwege de zeer recente migratie van Somaliërs naar Nederland en de veelal zeer beperkte kennis van Nederlands of Engels bij Somalische ouders. Verondersteld wordt dat ouders via schriftelijke vragenformulieren in één van de vijf genoemde talen in voldoende mate kunnen worden bereikt.

De vragenformulieren zijn vervolgens via een aanbiedingsbrief van de gemeente in voldoende aantallen verspreid onder de directeuren van alle basisscholen in Den Haag (Bijlage 3.2). Directeuren en groepsleerkrachten moesten erop toezien dat alle leerlingen een formulier mee naar huis zouden nemen en ingevuld op school zouden retourneren. De geretourneerde formulieren zijn daarna terugbezorgd bij de gemeente en van daaruit centraal aan Babylon aangeboden ter verwerking. Met behulp van de software Teleform zijn de formulieren automatisch ingelezen, geverifieerd en geëvalueerd. In totaal werden 6.505 ingevulde vragenformulieren verwerkt. Tabel 8.1 biedt een overzicht van het aantal ingevulde en verwerkte talen per formulier en van het totaal aantal gemelde talen.

Aantal	Totaal aantal verwerkte formulieren	Totaal aantal gemelde talen
Geen taal	75	-
Een taal	5.833	5.833
Twee talen	509	1.018
Drie talen	65	195
Vier talen	18	72
Vijf talen	4	20
Acht talen	1	8
Totaal	6.505	7.146

Tabel 8.1 Overzicht van het gegevensbestand

Ofschoon de meeste ouders zoals verwacht onderwijs in één taal willen (89,7%) voor hun kinderen, is het aantal ouders dat voor twee talen kiest opmerkelijk groot (7,8%). In paragraaf 8.1.3 wordt nader op deze uitkomsten ingegaan.

### 8.1.3 Onderzoeksresultaten

Allereerst wordt in Tabel 8.2 een vergelijkend overzicht gepresenteerd van de beschikbare gegevens over thuistaalgebruik van Haagse basisscholieren in 1999 (zie Extra e.a. 2001a, Hoofdstuk 3) en van de door ouders gemelde behoefte aan OALT.

Taal	Frequentie van door leerlingen gemeld thuistaalgebruik	Frequentie van door ouders gemelde onderwijsbehoefte
Arabisch	1.941	1.969
Turks	3.666	1.895
Hind(ustan)i	2.339	1.015
Spaans	381	732
Urdu/Pakistaans	390	257
Berbers	1.830	223
Italiaans	120	193
Koerdisch	399	186
Papiamentu	682	141
Sranan Tongo	514	131
Somalisch	224	127
Chinees	245	108
Portugees	127	74
Ghances/Twi	152	62
Javaans	111	33
Totaal	13.121	7.146

Tabel 8.2      Vergelijkend overzicht van door leerlingen gemeld thuistaalgebruik en door ouders gemelde onderwijsbehoefte

De respons van de ouders op de behoeftenpeiling (7.146) is duidelijk geringer dan die van de leerlingen op de thuistaalpeiling (13.121). Dit is op verschillende manieren te verklaren. Om te beginnen is het mogelijk dat niet alle ouders de vragenlijst hebben ontvangen. De vragenlijsten zijn immers niet direct aan de ouders opgestuurd, maar via de scholen verspreid. De scholen bepaalden zelf of zij de vragenlijsten aan de leerlingen meegaven. Daarnaast is het mogelijk dat sommige ouders de lijst wel hebben ontvangen, maar niet reageerden omdat zij niet begrepen wat er van hen gevraagd werd. Ten slotte is het ook mogelijk dat ouders wel begrepen wat er gevraagd werd, maar niet reageerden omdat zij geen interesse hebben in het OALT-aanbod voor hun kind. Hoewel de ouders werd gevraagd om het formulier ook mee terug te geven naar school als zij geen interesse hadden in OALT voor hun kind, is het moge-

lijk dat een aantal ouders uit gebrek aan belangstelling deze moeite niet genomen heeft.

Ofschoon beide kolommen van Tabel 8.2 ieder op zich interessante informatie bieden over zeer verschillende allochtone talen in Den Haag, moet een vergelijking van door leerlingen en ouders gemelde gegevens om verschillende redenen tot terughoudendheid leiden. Allereerst is de respons van leerlingen in kolom 1 veel groter dan die van ouders in kolom 2. Bovendien bestaat er geen een-op-een-relatie tussen leerlingen en ouders in beide kolommen. Ten slotte is ouders niet gevraagd naar hun thuistaal/talen, waardoor de gesignaleerde behoefte groter kan zijn dan het gesignaleerde thuistaalgebruik (vgl. met name de gegevens over Spaans, Italiaans en Arabisch). Wanneer de door ouders gemelde behoefte aan onderwijs in de afzonderlijke talen desondanks nader wordt bezien, kan het volgende worden geconstateerd:

- *Arabisch, Turks en Hind(ustan)i* vormen, evenals in de taalpeiling onder basisscholieren, de top-drie van de door ouders meest genoemde talen. Arabisch wordt door ouders in de behoeftenpeiling zelfs iets vaker genoemd (1.969) dan door kinderen in de taalpeiling (1.941). De behoefte aan onderwijs Arabisch kan mede gemeld zijn door ouders die thuis Berbers, Somalisch, Turks of Urdu/Pakistaans spreken en door wie om zeer uiteenlopende redenen onderwijs Arabisch op prijs wordt gesteld. Het is mogelijk dat relatief veel ouders die thuis Berbers spreken met hun kinderen toch een voorkeur hebben voor onderwijs in het (standaard) Arabisch; de opvallend lage scores voor Berbers in de ouderlijke behoeftenpeiling (223) in tegenstelling tot die in de thuistaalpeiling (1.830) ondersteunen deze veronderstelling.
- Anderzijds kan de ouderlijke behoefte aan onderwijs *Berbers* opvallend genoemd worden, omdat Berbers geen gecodificeerde taal is en vooralsnog niet wordt onderwezen. Toch geven 223 ouders te kennen dat zij behoefte hebben aan een OALT-aanbod Berbers voor hun kinderen.
- *Urdu/Pakistaans* neemt de vijfde plaats in op de ouderlijke behoeftenlijst. Het belang dat ouders hechten aan onderwijs Urdu/Pakistaans wordt onderstreept door het feit dat ouders zich veel moeite getroosten om zelf een onderwijsaanbod Urdu/Pakistaans te organiseren.
- *Spaans* en *Italiaans* worden beduidend vaker genoemd door de ouders in de behoeftenpeiling (respectievelijk 732 en 193) dan door de leerlingen in de thuistaalpeiling (respectievelijk 381 en 120). Het kan hier deels gaan om ouders die oorspronkelijk uit een Spaanstalig land of Italië afkomstig zijn, maar die taal niet meer spreken met hun kinderen. Ook is het mogelijk dat autochtone Nederlandse ouders deze talen noemen omdat zij met hun kinderen naar deze landen op vakantie gaan. Hierbij moet opgemerkt worden dat het wettelijk vooralsnog niet is toegestaan OALT-middelen in te zetten voor onderwijs in een taal die niet de thuistaal is. Ten slotte blijkt dat een relatief groot aantal ouders Spaans of Italiaans noemt als gewenste OALT-taal naast een andere OALT-taal (zie Tabel 8.8 voor deze 'dubbelmeldingen'); dit gegeven sluit aan bij de resultaten van de taalpeiling, waarin het aantal leerlingen dat aangaf Spaans en Italiaans te willen leren veel hoger was dan het aantal leerlingen dat deze talen als thuistalen noemde.
- Voor de talen *Koerdisch, Papiamentu, Sranan Tongo, Somalisch* en *Chinees* geldt dat de respons van de ouders op de behoeftenpeiling weliswaar duidelijk achterblijft bij die van de leerlingen op de taalpeiling, maar dat die respons toch nog boven de 100 ligt, de grens die door de gemeente werd gehanteerd om de behoefte van ouders aan OALT te onder-



zoeken.

- Voor de talen *Portugees*, *Ghanees/Twi* en *Javaans* geven minder dan 100 ouders aan behoefte te hebben aan OALT in deze talen. Daaruit kan niet zonder meer de conclusie getrokken worden dat een OALT-aanbod voor deze talen niet zinvol of doenlijk zou zijn.
- De relatief geringe belangstelling voor onderwijs *Papiamentu*, *Sranan Tongo* en *Javaans* kan een effect zijn van de hoge en voorheen exclusieve koloniale status van het Nederlands in respectievelijk het Surinaamse en Antilliaanse basisonderwijs, die doorwerkt in de attitudes van Surinaamse en Antilliaanse ouders ten opzichte van meertalig basisonderwijs voor hun kinderen in Nederland. *Hind(h)stanji* onttrekt zich aan deze koloniale beeldvorming, omdat (standaard) Hindi op levensbeschouwelijke gronden een belangrijke rol speelt in de Hindoeïstische gemeenschap in Nederland. De symboolwaarde van standaard Hindi is te vergelijken met die van standaard Arabisch binnen de Marokkaanse gemeenschap. Ook al wordt thuis door veel Marokkaanse ouders een Berbers dialect gesproken, dan nog heeft standaard Arabisch voor ouders vaak een hogere symboolwaarde vanwege de status van het Arabisch in de Islam.

De besproken gegevens ondersteunen in grote lijnen de keuzes voor talen die in het Haagse OALT-plan van 1999 voor de planperiode 1999-2002 zijn gemaakt. Het OALT-plan noemt de volgende talen die in aanmerking komen voor OALT: Arabisch, Turks, Spaans, Portugees, Grieks, Chinees, Hindi en Urdu/Pakistaans. Daarnaast worden de volgende talen genoemd, waarvoor mogelijk OALT georganiseerd kan worden indien de middelen het toelaten en aan een aantal eisen kan worden voldaan: *Sranan Tongo*, *Papiamentu*, *Koerdisch*, *Somalisch* en *Javaans*. Uit de taalpeiling blijkt dat elk van de in het OALT-plan genoemde taalgroepen - met uitzondering van Grieks - behoort tot de twintig grootste taalgroepen in Den Haag; de behoeftenpeiling laat zien dat ouders in deze taalgroepen ook daadwerkelijk behoefte hebben aan OALT voor hun kinderen. Voor twee van de geselecteerde taalgroepen blijkt de behoefte beperkt: Portugees en Javaans. Een argument in het voordeel van Portugees is echter dat deze taal al aangeboden wordt, waardoor minstens een voorlopige continuering van het aanbod voor de hand ligt. Een argument ten gunste van Javaans is dat deze taal door de taalgroep zelf is aangemeld.

Wanneer de gegevens in kolom 2 van Tabel 8.2 voor zover bekend worden uitgesplitst naar onderbouw (ouders van leerlingen in groep 1-4) en bovenbouw (ouders van leerlingen in groep 5-8), ontstaat het beeld zoals weergegeven in Tabel 8.3. Sommige ouders hebben bij hun melding van OALT-behoefte geen specificatie gegeven van de jaargroep van hun kinderen. Hierdoor komen de uitsplitsingen naar onderbouw en bovenbouw opgeteld lager uit dan de totalen in kolom 1 van Tabel 8.3. Voor 5 talen wordt substantieel meer behoefte gemeld in de onderbouw (Arabisch, Turks, Koerdisch, Somalisch en Ghanees/Twi), voor 5 andere talen geldt het omgekeerde (Spaans, Italiaans, Papiamentu, *Sranan Tongo* en Portugees).

In het behoeftenonderzoek is ten slotte ook nagegaan hoe ouders willen dat de door hen genoemde talen voor hun kinderen worden georganiseerd: op school in schooltijd (OSIS), op school buiten schooltijd (OSBS), of door een andere organisatie dan de school buiten schooltijd (AOBS). Veel ouders hebben niet bij alle drie subvragen van vraag 3 een keuze gemaakt tussen ja of nee. In Tabel 8.4 zijn de gegeven antwoorden op de drie subvragen met elkaar gecombineerd. De resultaten in de tabel moeten als volgt gelezen worden: De eerste

score (90) geeft aan dat 90 ouders op alle drie de subvragen ja geantwoord hebben. De score 1.391 in dezelfde kolom geeft aan dat 1.391 ouders vraag 3b (lessen op school, buiten school-tijd) met ja hebben beantwoord, maar de vragen 3a en 3c niet hebben ingevuld. Ouders die geen enkele taal ingevuld hebben, zijn niet meegenomen in de tabel.

Taal	Totaal	Onderbouw	Bovenbouw
Arabisch	1.969	1.188	743
Turks	1.895	1.134	710
Hind(ustan)i	1.015	487	515
Spaans	732	207	497
Urdu/Pakistaans	257	133	118
Berbers	223	118	91
Italiaans	193	64	119
Koerdisch	186	103	78
Papiamentu	141	54	81
Sranan Tongo	131	44	86
Somalisch	127	71	53
Chinees	108	55	51
Portugees	74	27	45
Ghanees/'Twi	62	46	15
Javaans	33	14	17

**Tabel 8.3** Gesignaleerde OALT-behoeften van ouders van leerlingen in de onder- en bovenbouw

3a (OSIS)	3c (AOBS)		3b (OSBS)		
			Ja	Nee	Niet ingevuld
Ja	3c	Ja	90	12	22
		Nee	133	814	48
		Niet ingevuld	189	25	2683
Nee	3c	Ja	60	29	0
		Nee	423	12	6
		Niet ingevuld	34	2	12
Niet ingevuld	3c	Ja	48	1	113
		Nee	15	2	5
		Niet ingevuld	1.391	19	242

**Tabel 8.4** Gecombineerde antwoorden op de subvragen van vraag 3 uit de behoeftenpeiling (N = 6.430) betreffende tijdstip en setting van OALT

Tabel 8.4 laat zien dat 242 ouders (3,8% van alle respondenten) geen van de subvragen ingevuld hebben. Daarnaast hebben 58 ouders (0,9%) één of meer subvragen wél ingevuld, maar bij geen enkele vraag ja ingevuld. In totaal hebben dus 300 ouders geen keuze aangeduid voor tijdstip en setting van OALT. 1.266 ouders (19,7%) hebben alle drie de vragen ingevuld en bij één van de subvragen ja ingevuld. Daarnaast hebben 4.310 ouders (67%) bij één van de subvragen met ja geantwoord en de andere twee subvragen niet ingevuld of slechts één van deze twee subvragen. 86,7% van de ouders heeft daarmee bij de vragen één keer ja ingevuld. Het overgrote deel van de ouders heeft dus een duidelijke voorkeur voor één van de organisatie modellen. Tabel 8.5 laat zien hoe vaak ja is geantwoord door de ouders op de drie subvragen bij vraag 3, Tabel 8.6 biedt een naar talen uitgesplitst overzicht van ja/nee-antwoorden op vraag 3.

Nul keer ja	300	4,7 %
Een keer ja	5.576	86,7 %
Twee keer ja	464	7,2 %
Drie keer ja	90	1,4 %
Totaal	6.430	100,0%

**Tabel 8.5** Aantal ja-antwoorden op de drie subvragen bij vraag 3 betreffende tijdstip en setting van OALT

Taal	Voorkeur	Onderbouw		Bovenbouw	
		Ja	Nee	Ja	Nee
Arabisch	OSIS	662	123	408	116
	OSBS	502	111	328	141
	AOBS	86	232	51	233
Turks	OSIS	795	67	419	82
	OSBS	338	123	302	105
	AOBS	33	187	21	178
Hind(ustan)i	OSIS	377	15	386	40
	OSBS	130	88	145	114
	AOBS	20	116	21	159
Spaans	OSIS	128	12	302	60
	OSBS	90	25	206	88
	AOBS	12	42	39	146
Urdu/Pakistaans	OSIS	98	9	74	9
	OSBS	36	19	52	20
	AOBS	8	26	5	31

Taal	Voorkeur	Onderbouw		Bovenbouw	
		Ja	Nee	Ja	Nee
Berbers	OSIS	73	8	54	16
	OSBS	42	15	36	24
	AOBS	10	26	11	41
Italiaans	OSIS	42	4	70	21
	OSBS	26	10	50	18
	AOBS	6	12	12	36
Koerdisch	OSIS	56	7	35	13
	OSBS	40	10	45	8
	AOBS	6	12	6	19
Papiamentu	OSIS	34	4	53	4
	OSBS	15	5	30	13
	AOBS	6	6	7	20
Sranan Tongo	OSIS	32	3	45	11
	OSBS	16	5	45	10
	AOBS	7	7	9	18
Somalisch	OSIS	44	4	39	4
	OSBS	26	3	16	12
	AOBS	6	10	7	14
Chinees	OSIS	20	7	25	7
	OSBS	31	5	23	13
	AOBS	17	6	7	20
Portugees	OSIS	15	2	24	6
	OSBS	15	5	17	8
	AOBS	4	6	6	10
Ghanees/Twi	OSIS	30	16	9	1
	OSBS	12	6	4	4
	AOBS	3	6	2	4
Javaans	OSIS	11	2	10	3
	OSBS	3	3	8	1
	AOBS	1	4	3	4

**Tabel 8.6** Voorkeur van ouders voor verschillende OALT-organisatiemodellen (OSIS = op school in schooltijd, OSBS = op school buiten schooltijd, AOBS = andere organisatie buiten schooltijd)

Tabel 8.6 laat een consistent volgordepatroon zien in de ouderlijke voorkeur voor de organisatie van OALT: op school in schooltijd heeft de meeste ja-zeggers, een andere organisatie buiten schooltijd de minste. Dit volgordepatroon treedt op voor alle talen en bovendien zowel voor de onderbouw als voor de bovenbouw. Alleen voor Chinees is er in de onderbouw een voorkeur van ouders voor lessen op school buiten schooltijd.

Zoals reeds in paragraaf 8.1.2 is aangegeven, worden de bevroagde organisatiemodellen voor OALT in de huidige wetgeving mogelijk gemaakt, echter met verschillende functies (ondersteunend *vs.* intrinsiek) en met verschillende status (regulier *vs.* niet-regulier) in verschillende leerstadia (onderbouw *vs.* bovenbouw). In de wetgeving wordt ten aanzien van deze opties beoogd wat in Tabel 8.7 is weergegeven (zie ook Hoofdstuk 7.1.2).

Stadium	Onderbouw (1-4)		Bovenbouw (5-8)
Status	In schooltijd	Buiten schooltijd	Buiten schooltijd
Funcie	Ondersteunend: gericht op het leren van Nederlands	Intrinsiek: gericht op het leren van allochtone talen zelf	Intrinsiek: gericht op het leren van allochtone talen zelf

**Tabel 8.7**      Functie en status van OALT in verschillende leerstadia conform intenties van de OALT-wet (1998)

De consistentie in de voorkeur van ouders voor OALT-lessen op school in schooltijd in zowel onderbouw als bovenbouw staat in schril contrast met de complexe en ambivalente wetgeving inzake OALT (zie Hoofdstuk 7.1.2). In de behoeftenpeiling is ouders gevraagd om één taal aan te kruisen in een lijst van 15 mogelijke OALT-talen. De OALT-wetgeving is gebaseerd op een conceptie van onderwijs in allochtone talen die in levend gebruik zijn als thuishalen. De uitkomsten van de behoeftenpeiling wijzen er echter op dat ouders in menig geval talen aanmelden die thuis niet of niet meer in levend gebruik zijn (zie Tabel 8.2 en het commentaar daarop). Bovendien signaleert een deel van de ouders bij vraag 1 behoefte aan onderwijs in meer dan één taal (zie Tabel 8.1). Tabel 8.8 biedt een overzicht van de 5 talen die het vaakst in combinatie met één van de andere 14 talen worden genoemd.

Taal	Arabisch	Turks	Spaans	Italiaans	Chinees
Arabisch	-	24	55	18	6
Turks	24	-	36	12	5
Hind(ustan)i	10	2	41	9	3
Spaans	55	36	-	72	5
Urdu/Pakistaans	38	5	4	2	-
Berbers	145	1	5	2	2
Italiaans	18	12	72	-	4
Koerdisch	17	53	3	1	1
Papiamentu	5	6	33	10	1
Sranan Tongo	9	2	18	10	4
Somalisch	24	2	6	5	-
Chinees	6	5	5	4	-
Portugees	1	1	17	14	2
Ghanees/Twi	3	-	7	1	1
Javaans	3	1	5	2	2
Totaal	358	150	307	162	36

**Tabel 8.8** Overzicht van de vaakst in combinatie genoemde talen waaraan ouders een onderwijs-behoefte voor hun kinderen rapporteren

Deze uitkomsten laten zien dat ouders het belang van meertaligheid voor hun kinderen in een multiculturele context plaatsen en niet slechts in een strikte context van één etnisch-cultureel bepaalde thuistaal. Genoemde dubbelmeldingen vormen mede een afspiegeling van interetnische huwelijken die resulteren in meer dan één thuistaal. In Tabel 8.9 wordt de ouderlijke behoefte aan onderwijs in genoemde 5 talen samengevat en afgezet tegen de in Tabel 8.2 opgenomen gegevens over thuistaalgebruik. De in de Tabellen 8.8 en 8.9 weergegeven uitkomsten van dit OALT-behoeftenonderzoek onder ouders zijn om genoemde redenen opmerkelijk te noemen.

Talen	Frequentie van door ouders gemelde onderwijsbehoefte	Frequentie van dubbelmeldingen door ouders	Frequentie van door leerlingen gemeld thuistaalgebruik
Arabisch	1.969	358	1.941
Turks	1.895	150	3.666
Spaans	732	307	381
Italiaans	193	162	120
Chinees	108	36	245

**Tabel 8.9** Nadere vergelijking van thuistaalgebruik en onderwijsbehoefte

## 8.2 Behoeft en deelname van leerlingen aan onderwijs in allochtone talen

Anders dan de gepresenteerde behoeftegegevens over OALT onder ouders in paragraaf 8.1, zijn de te presenteren gegevens over de behoefte en deelname van leerlingen aan onderwijs in allochtone talen niet gebaseerd op gegevens uit één gemeente (Den Haag), maar op gegevens uit 13 gemeenten (inclusief Den Haag). Deze gegevens zijn afkomstig uit de in Hoofdstuk 3 besproken gemeentelijke taalpeilingen onder leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs, in het bijzonder uit de resultaten op de volgende drie schooltaelvragen (zie ook Bijlagen 2.1 en 3.1):

- *Welke talen leer jij op school?*
- *Welke talen leer jij niet op school, maar zou je wel graag op school willen leren?*
- *In welke talen volg jij lessen buiten school?*

Achtereenvolgens wordt ingegaan op de gerapporteerde behoefte en deelname van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs.

### 8.2.1 Behoeft en deelname in het basisonderwijs

De te presenteren gegevens zijn gebaseerd op de antwoorden van leerlingen in de taalpeilingen in het basisonderwijs in 12 gemeenten in Nederland (zie Hoofdstuk 3, Tabel 3.1). Tabel 8.10 geeft een overzicht van de gerapporteerde behoefte en deelname aan lessen in één of meer allochtone talen op en/of buiten school, op een totaal van 99.460 leerlingen. Sommige talen worden vaker op school dan buiten school geleerd (met name Frans, Engels, Spaans, Duits, Italiaans, Turks, Portugees en Hind(ustan)i), terwijl voor andere talen het omgekeerde geldt (met name Papiamentu, Moluks/Maleis en Urdu/Pakistaans). Voor weer andere talen geldt dat ze ongeveer even vaak op als buiten school worden geleerd (Chinees, Arabisch, Berbers, Sranan Tongo, Vietnamees en Koerdisch). Engels dankt zijn schooltaalstatus vooral aan het verplichte karakter ervan aan het eind van de basisschoolperiode. Conform verwachting nemen Arabisch en Turks de twee volgende posities op school in als andere talen dan Nederlands. De gerapporteerde schooltaalstatus van Frans en Duits is opmerkelijk te noemen. Voor de totale onderzoekspopulatie van 99.460 leerlingen kan worden vastgesteld dat de behoefte aan lessen vele malen groter is dan de deelname. Tot de meest favoriete talen behoren respectievelijk Frans, Engels, Spaans, Duits en Italiaans (in alle gevallen EU-talen), gevolgd door respectievelijk Chinees, Arabisch, Turks, Portugees en Hind(ustan)i (in nagenoeg alle gevallen talen van buiten de EU). Bedacht moet worden dat de vraagstelling inzake taalbehoefte in meerdere opzichten relatief veel antwoorden uitlokt (zie ook Bijlage 1.1). Niet alleen wordt schooltaelvraag 18 door veel meer leerlingen beantwoord dan thuistaelvraag 12, maar ook worden bij vraag 18 meer schooltalen genoemd dan bij vraag 12 thuistalen. De uitkomsten van de vraag naar taalbehoefte wijzen weliswaar op een positieve attitude ten opzichte van het leren van talen, maar nodigen tegelijkertijd uit tot een vrijblijvende opstelling van de kant van de leerlingen.

Nr	Taal	Behoefte aan lessen op school *		Deelname aan lessen op school **		Deelname aan lessen buiten school **	
1	Frans	16.689	16%	1.858	5%	516	5%
2	Engels	15.229	15%	22.848	56%	1.211	12%
3	Spaans	13.508	13%	638	2%	477	5%
4	Duits	12.421	12%	1.128	3%	310	3%
5	Italiaans	8.773	9%	534	1%	174	2%
6	Chinees	5.503	5%	324	1%	329	3%
7	Arabisch	3.671	4%	3.737	9%	3.563	34%
8	Turks	3.378	3%	2.795	7%	1.287	12%
9	Portugees	3.356	3%	136	-	76	1%
10	Hind(ustan)i	2.501	2%	568	1%	306	3%
11	Papiamentu	1.906	2%	75	-	95	1%
12	Berbers	1.669	2%	631	2%	611	6%
13	Sranan Tongo	1.352	1%	52	-	49	-
14	Moluks/Maleis	1.287	1%	39	-	63	1%
15	Vietnamees	1.198	1%	81	-	92	1%
16	Javaans	1.130	1%	38	-	19	-
17	Somalisch	1.007	1%	65	-	75	1%
18	Koerdisch	945	1%	42	-	42	-
19	Urdu/Pakistaans	733	1%	48	-	158	2%
20	Grieks	589	1%	91	-	58	1%
21	Farsi	445	-	47	-	57	1%
22	Servisch/Kroat./Bosn.	243	-	11	-	39	-
23	Bahasa/Indonesisch	169	-	-	-	15	-
24	Japans	150	-	-	-	-	-
Totaal		101.528	100%	40.580	100%	10.373	100%

Tabel 8.10 Gerapporteerde behoefte en deelname aan lessen in allochtone talen op/buiten school in het basisonderwijs (\* behoefte > 100; \*\* deelname > 10)



Nr	Taal	Behoeftte aan lessen op school *	Deelname aan lessen op school **	Deelname aan lessen buiten school **
1	Frans	5.565	488	196
2	Engels	4.936	7.287	440
3	Spaans	4.080	214	178
4	Duits	3.703	357	118
5	Italiaans	2.737	239	85
6	Arabisch	2.151	3.071	3.353
7	Chinees	1.774	141	274
8	Turks	1.682	2.679	1.230
9	Hind(ustan)i	1.647	480	281
10	Portugees	1.110	59	54
11	Berbers	1.013	593	584
12	Papiamentu	895	46	81
13	Sranan Tongo	653	31	42
14	Javaans	514	19	10
15	Moluks/Maleis	509	21	41
16	Koerdisch	495	27	35
17	Somalisch	463	37	66
18	Vietnamees	447	55	60
19	Urdu/Pakistaans	378	29	148
20	Farsi	176	18	51
21	Grieks	125	85	47
22	Servisch/Kroat./Bosn.	113	9	34
Totaal		35.166	15.985	7.408

**Tabel 8.11** Gerapporteerde behoefte en deelname aan lessen in allochtone talen in het basis-onderwijs bij leerlingen bij wie thuis een andere taal naast of in plaats van Nederlands wordt gebruikt (\* behoefte > 100; \*\* deelname > 10)

Tabel 8.11 geeft een uitgesplitst overzicht van de gerapporteerde behoefte en deelname aan lessen in één of meer allochtone talen op en/of buiten school bij leerlingen bij wie thuis naast of in plaats van Nederlands een andere taal wordt gebruikt. Net als in Tabel 8.10 is het beeld over deelname aan lessen op w. buiten school per taal wisselend. De rangorde van talen waaraan onderwijsbehoefte op school wordt gesignaleerd in de Tabellen 8.10 en 8.11 vertoont echter grote overeenkomsten (Spearman's Rho = ,985, significant op ,01 niveau).

### 8.2.2 Behoeftte en deelname van leerlingen aan ONST

De gepresenteerde gegevens zijn afkomstig van 39.451 leerlingen in de taalpeilingen in het voortgezet onderwijs in 6 gemeenten in Nederland (zie Hoofdstuk 3, Tabel 3.1).

Nr	Taal	Behoefte aan lessen op school *		Deelname aan lessen op school **		Deelname aan lessen buiten school **	
1	Spaans	16.944	28%	966	1%	245	8%
2	Italiaans	9.117	15%	279	-	164	5%
3	Frans	4.108	7%	23.598	26%	173	6%
4	Chinees	3.946	7%	331	-	82	3%
5	Duits	3.396	6%	23.063	25%	153	5%
6	Arabisch	2.510	4%	806	1%	527	17%
7	Papiamentu	2.217	4%	70	-	53	2%
8	Turks	2.157	4%	281	-	186	6%
9	Portugees	2.017	3%	70	-	43	1%
10	Moluks/Maleis	1.444	2%	50	-	57	2%
11	Hind(ustan)i	1.382	2%	95	-	38	1%
12	Engels	1.291	2%	36.543	40%	398	13%
13	Sranan Tongo	1.223	2%	51	-	60	2%
14	Javaans	1.222	2%	34	-	27	1%
15	Berbers	999	2%	47	-	79	3%
16	Koerdisch	687	1%	23	-	21	1%
17	Somalisch	546	1%	26	-	28	1%
18	Vietnamees	540	1%	43	-	48	2%
19	Urdu/Pakistaans	416	1%	22	-	16	1%
20	Russisch	331	1%	32	-	-	-
21	Japans	243	-	-	-	16	1%
22	Farsi	154	-	12	-	14	-
Totaal		56.890	100%	86.442	100%	2.428	100%

**Tabel 8.12** Gerapporteerde behoefte en deelname aan lessen in allochtone talen op/buiten school in het voortgezet onderwijs (\* behoefte > 100; \*\* deelname > 10)

Net als in het basisonderwijs heeft Engels in het voortgezet onderwijs de hoogste deelname-status, gevolgd door de traditionele moderne vreemde talen Frans en Duits die beide een soortgelijk aandeel laten zien. Alle andere talen laten een gerapporteerde deelname door minder dan 1.000 leerlingen zien; koplopers daarbij zijn Spaans, Arabisch, Chinees, Turks en Italiaans. Wat de behoefte aan talenonderwijs betreft, zijn de meest favoriete talen Spaans en Italiaans, op afstand gevolgd door andere talen. Ten aanzien van de uitkomsten over taalbehoefte is hetzelfde voorbehoud op zijn plaats als in paragraaf 8.2.1.

Tabel 8.13 geeft ten slotte een uitgesplitst overzicht van de gerapporteerde behoefte en deelname aan lessen in één of meer allochtone talen bij die leerlingen bij wie thuis naast of in plaats van Nederlands een andere taal wordt gebruikt.

Nr	Taal	Behoefte aan lessen op school *	Deelname aan lessen op school **	Deelname aan lessen buiten school **
1	Spaans	4.518	241	77
2	Frans	2.112	5.209	67
3	Italiaans	1.937	60	54
4	Duits	1.379	5.142	50
5	Arabisch	1.298	381	459
6	Chinees	1.112	133	59
7	Turks	814	234	128
8	Papiamentu	777	28	30
9	Engels	738	9.591	142
10	Hind(ustan)i	672	59	28
11	Sranan Tongo	533	24	20
12	Portugees	484	19	19
13	Javaans	482	19	14
14	Berbers	472	35	65
15	Moluks/Maleis	446	21	31
16	Koerdisch	313	13	13
17	Somalisch	185	13	18
18	Vietnamees	161	12	19
19	Urdu/Pakistaans	150	13	10
Totaal		18.583	21.247	1.303

**Tabel 8.13** Gerapporteerde behoefte en deelname aan lessen in allochtone talen in het voortgezet onderwijs bij leerlingen bij wie thuis een andere taal naast of in plaats van Nederlands wordt gebruikt (\* behoefte > 100; \*\* deelname  $\geq$  10)

Vergeleken met Tabel 8.12 houden Engels, Frans en Duits hun koppositie in de kolom 'Deelname aan lessen op school', op verre afstand gevolgd door respectievelijk Arabisch, Spaans, Turks en Chinees. Lessen in andere talen worden op school per taal door in totaal 60 (Italiaans) of minder leerlingen gevolgd. De rangorde in de talen waaraan onderwijs-behoefte op school wordt gesignaleerd in de Tabellen 8.12 en 8.13 vertoont opnieuw grote overeenkomsten (Spearman's Rho rangcorrelatie is met ,947 significant op ,01 niveau, twee-zijdig getoetst).

### 8.3 Relaties tussen taalvaardigheid en taalonderwijs

In deze slotparagraaf schetsen we een beeld van in de taalpeilingen gevonden relaties tussen gerapporteerde taalvaardigheid en gerapporteerde deelname (wel/niet) aan taalonderwijs, al dan niet op school en zowel door leerlingen in het basisonderwijs als door leerlingen in het voortgezet onderwijs. Voor deze analyse zijn de 23 meest genoemde allochtone thuistalen

geselecteerd, zoals weergegeven in Hoofdstuk 4, Figuur 4.1.

In veel gevallen blijken de leerlingen die deelnemen aan taalonderwijs de desbetreffende taal beter te kunnen verstaan, spreken, lezen en schrijven dan de leerlingen die niet deelnemen. Dit effect treedt op voor de meeste van de geselecteerde talen, voor elk van de vier taalvaardigheden en voor leerlingen in zowel het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs. Het sterkste manifesteert zich dit effect voor lees- en schrijfvaardigheid als antwoord op de vraag *Welke thuistalen kun jij lezen/schrijven?* (zie Hoofdstuk 3.2). De Tabellen 8.14 en 8.15 bevatten de relevante gegevens over gerapporteerde geletterdheid in allochtone talen en over deelname aan taalonderwijs (wel/niet) door leerlingen in het basisonderwijs.

Taalgroep	Alle leerlingen in de taalgroep			Leerlingen die onderwijs volgen in de taal			Leerlingen die geen onderwijs volgen in de taal		
	N	LV	%	N	LV	%	N	LV	%
Turks	6.583	3.390	51	3.167	1.987	63	3.416	1.403	41
Arabisch	5.029	1.900	38	2.550	1.374	54	2.479	526	21
Berbers	4.660	878	19	905	272	30	3.755	606	16
Hind(ustan)i	3.564	849	24	658	255	39	2.906	594	20
Engels	3.104	1.320	43	1.321	841	64	1.783	479	27
Papiamentu	1.164	381	33	91	59	65	1.073	322	30
Frans	884	200	23	113	39	35	771	161	21
Spaans	833	279	33	132	80	61	701	119	28
Duits	804	278	35	91	44	48	713	234	33
Chinees	713	291	41	248	190	77	465	101	22
Sranan Tongo	401	159	23	36	19	53	665	140	21
Koerdisch	657	127	19	44	19	43	613	108	18
Somalisch	523	138	26	72	33	46	451	105	23
Italiaans	510	178	35	161	111	69	349	67	19
Urdu/Pakistaans	445	170	38	125	87	70	320	83	26
Portugees	403	132	33	62	38	61	341	94	28
Serv./Kroat./Bosn.	349	137	39	34	23	68	315	114	36
Moluks/Maleis	314	98	31	41	30	73	273	68	25
Vietnamees	253	74	29	75	42	56	178	32	18
Farsi	244	82	34	51	40	78	193	42	22
Javaans	232	50	22	11	6	55	221	44	20
Grieks	223	87	39	106	62	58	117	25	21
Dari/Pashto	178	41	23	23	9	39	155	32	21

**Tabel 8.14** Gerapporteerde leesvaardigheid (LV) van leerlingen in het basisonderwijs die al dan niet deelnemen aan taalonderwijs

Taalgroep	Alle leerlingen in de taalgroep			Leerlingen die onderwijs volgen in de taal			Leerlingen die geen onderwijs volgen in de taal		
	N	SV	%	N	SV	%	N	SV	%
Turks	6.583	3.220	49	3.167	1.943	61	3.416	1.277	37
Arabisch	5.029	1.922	38	2.550	1.400	55	2.479	522	21
Berbers	4.660	795	17	905	247	27	3.755	548	15
Hind(ustan)i	3.564	428	12	658	239	36	2.906	189	7
Engels	3.104	1.048	34	1.321	698	53	1.783	350	20
Papiamentu	1.164	297	26	91	51	56	1.073	246	23
Frans	884	145	16	113	30	27	771	115	15
Spaans	833	219	26	132	70	53	701	149	21
Duits	804	185	23	91	26	40	713	149	21
Chinees	713	304	43	248	200	81	465	104	22
Sranan Tongo	701	115	16	36	16	44	665	99	15
Koerdisch	657	99	15	44	18	41	613	81	13
Somalisch	523	121	23	72	34	47	451	87	19
Italiaans	510	167	33	161	110	68	349	57	16
Urdu/Pakistaans	445	130	29	125	67	54	320	63	20
Portugees	403	113	28	62	37	60	341	76	22
Serv./Kroat./Bosn.	349	126	36	34	22	65	315	104	33
Moluks/Maleis	314	79	25	41	25	61	273	54	20
Vietnamees	253	72	28	75	42	56	178	30	17
Farsi	244	81	33	51	40	78	193	41	21
Javaans	232	40	17	11	5	45	221	35	16
Grieks	223	88	39	106	62	58	117	26	22
Dari/Pashto	178	40	22	23	7	30	155	33	21

Tabel 8.15 Gerapporteerde schrijfvaardigheid (SV) van leerlingen in het basisonderwijs die al dan niet deelnemen aan taalonderwijs

Tabel 8.14 laat bij leerlingen in het basisonderwijs voor alle 23 onderzochte talen een sterke samenhang zien tussen taalonderwijs en leesvaardigheid. Tabel 8.15 laat eveneens een sterke samenhang zien tussen taalonderwijs en schrijfvaardigheid voor alle 23 talen.

De Tabellen 8.16 en 8.17 bevatten de relevante gegevens over geletterdheid in allochtone talen en deelname aan taalonderwijs (wel/niet) door leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Taalgroep	Alle leerlingen in de taalgroep			Leerlingen die onderwijs volgen in de taal			Leerlingen die geen onderwijs volgen in de taal		
	N	LV	%	N	LV	%	N	LV	%
Turks	2.103	1.829	87	314	291	93	1.789	1.538	86
Engels	2.049	1.676	82	1.825	1.562	86	224	114	51
Arabisch	1.726	1.041	60	373	291	78	1.353	750	55
Berbers	1.642	315	19	66	26	39	1.576	289	18
Hind(ustan)i	1.473	466	32	53	34	64	1.420	432	30
Sranan Tongo	725	367	51	14	7	50	711	360	51
Frans	650	409	63	439	307	70	211	102	48
Duits	645	487	76	454	384	85	191	103	54
Spaans	437	242	55	59	34	58	378	208	55
Papiamentu	408	230	56	23	10	43	385	220	57
Koerdisch	397	132	33	10	2	20	387	130	34
Chinees	349	193	55	72	49	68	277	144	52
Moluks/Maleis	343	152	44	30	13	43	313	139	44
Javaans	249	52	21	6	2	33	243	50	21
Urdu/Pakistaans	199	104	52	8	2	25	191	102	53
Serv./Kroat./Bosn.	185	126	68	27	19	70	158	107	68
Italiaans	180	82	46	29	18	62	151	64	42
Somalisch	169	75	44	14	6	43	155	69	45
Portugees	156	97	62	11	7	64	145	90	62
Farsi	156	91	58	7	5	71	149	86	58
Dari/Pashto	95	57	60	11	6	55	84	51	61
Vietnamees	82	34	41	7	5	71	75	29	39
Grieks	55	36	65	16	10	63	39	26	67

Tabel 8.16 Gerapporteerde leesvaardigheid (LV) van leerlingen in het voortgezet onderwijs die al dan niet deelnemen aan taalonderwijs

Taalgroep	Alle leerlingen in de taalgroep			Leerlingen die onderwijs volgen in de taal			Leerlingen die geen onderwijs volgen in de taal		
	N	SV	%	N	SV	%	N	SV	%
Turks	2.103	1.756	83	314	287	91	1.789	1.469	82
Engels	2.049	1.567	76	1.825	1.467	80	224	100	45
Arabisch	1.726	996	58	373	285	76	1.353	711	53
Berbers	1.642	252	15	66	20	30	1.576	232	15
Hind(ustan)i	1.473	389	26	53	35	66	1.420	354	25
Sranan Tongo	725	277	38	14	6	43	711	271	38
Frans	650	353	54	439	261	59	211	92	44
Duits	645	407	63	454	333	73	191	74	39
Spaans	437	204	47	59	34	58	378	170	45
Papiamentu	408	188	46	23	7	30	385	181	47
Koerdisch	397	103	26	10	2	20	387	101	26
Chinees	349	196	56	72	50	69	277	146	53
Moluks/Maleis	343	115	34	30	12	40	313	103	33
Javaans	249	38	15	6	2	33	243	36	15
Urdu/Pakistaans	199	90	45	8	1	13	191	89	47
Serv./Kroat./Bosn.	185	118	64	27	15	56	158	103	65
Italiaans	180	67	37	29	17	59	151	50	33
Somalisch	169	66	39	14	8	57	155	58	37
Portugees	156	72	46	11	6	55	145	66	46
Farsi	156	81	52	7	5	71	149	76	51
Dari/Pashto	95	58	61	11	7	64	84	51	61
Vietnamees	82	34	41	7	5	71	75	29	39
Grieks	55	32	58	16	10	63	39	22	56

**Tabel 8.17** Gerapporteerde schrijfvaardigheid (SV) van leerlingen in het voortgezet onderwijs die al dan niet deelnemen aan taalonderwijs

Bij leerlingen in het voortgezet onderwijs doen zich blijkens de Tabellen 8.16 en 8.17 soortgelijke tendenties voor, zij het niet voor alle onderzochte talen. In Tabel 8.16 wordt voor 15 van de 23 talen een hogere leesvaardigheid gerapporteerd bij onderwijsdeelname, in Tabel 8.17 voor 19 van de 23 talen een hogere schrijfvaardigheid. Al met al maken de Tabellen 8.14-8.17 duidelijk dat geletterdheid in allochtone talen bij leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs in hoge mate samengaat met onderwijs in deze talen.

## 9 Leermiddelen, leerplannen, toetsen en lerarenopleidingen

In dit hoofdstuk komen leermiddelen, leerplannen, toetsen en lerarenopleidingen voor Onderwijs in Allochtone Levende Talen (voortaan OALT) in het basisonderwijs en voor Onderwijs in Nieuwe Schooltalen (voortaan ONST) in het voortgezet onderwijs aan bod. Allereerst wordt een overzicht gegeven van leermiddelen, leerplannen, toetsen en lerarenopleidingen voor allochtone talen die op dit moment in basis- en voortgezet onderwijs aangeboden worden. Aan het eind van het hoofdstuk wordt een koppeling gemaakt met de top-23 van allochtone thuishalen zoals die gepresenteerd is in Deel I (Hoofdstuk 4.1, Tabel 4.3) van deze publicatie.

Leermiddelen en toetsen voor OALT worden beschreven in de NICL-gids *Leermiddelen Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur* (Van Dijk & Lodeweges 1992) en meer recent in *Mijn eigen taal op school; keuze-gids voor OALT-methodes Arabisch Turks, Portugees en Spaans voor het Primair Onderwijs* (Tomassen 1999). Daarnaast wordt in Extra e.a. (2001b) eveneens een overzicht gegeven van methodes voor OALT. In Tabel 9.1 wordt een overzicht gegeven van de talen die in de drie genoemde publicaties aan bod komen.

Opgenomen talen	Van Dijk & Lodeweges (1992)	Tomassen (1999)	Extra, Mol & De Ruiter (2001)
Arabisch	+	+	+
Aramees	+	-	-
Armeens	+	-	-
Chinees	-	-	+
Grieks	+	-	-
Hindi	-	-	+
Italiaans	+	-	-
Kroatisch (Joegoslavisch)	+	-	+
Moluks/Maleis	+	-	+
Portugees	+	+	+
Somalisch	-	-	+
Spaans	+	+	+
Turks	+	+	+
Twi	-	-	+
Urdu	-	-	+
Vietnamees	+	-	-

Tabel 9.1 Talen die opgenomen zijn in de beschikbare overzichten van leermiddelen voor OALT

De keuze voor de opname van talen in genoemde publicaties verschilt. De gids van Van Dijk & Lodeweges (1992) is tot stand gekomen in de tijd waarin nog sprake was van Onderwijs in Eigen Taal (en Cultuur). In deze gids is bij de keuze van talen uitgegaan van de toenmalige



doelgroepen voor OET(C). Door Tomassen (1999) is gekozen voor vier talen, waarin veel OALT gegeven wordt en/of waarvoor vrij veel lesmethodes beschikbaar zijn. Extra e.a. (2001b) zijn uitgegaan van de gegevens van taalpeilingen in een zestal Nederlandse gemeenten. Op basis daarvan zijn de meest voorkomende allochtone thuistalen geselecteerd. Vervolgens zijn Engels, Frans en Duits (reguliere talen binnen het voortgezet onderwijs), talen die niet gecodificeerd zijn en talen die nog niet in het Nederlandse basisonderwijs onderwezen worden, buiten beschouwing gelaten.

In dit hoofdstuk willen we een overzicht geven van de in Nederland gebruikte leermiddelen en toetsen voor OALT en ONST en van de lerarenopleidingen voor dit onderwijs. We hebben daarvoor een selectie gemaakt van talen die als volgt tot stand gekomen is. Een eerste selectie criterium is dat er OALT/ONST in de betreffende taal gegeven wordt, een tweede dat er in Nederland ontwikkelde methodes voor OALT/ONST in die taal beschikbaar zijn. Dit levert voor OALT in het basisonderwijs en ONST in het voortgezet onderwijs een verschillend beeld op. De talen die in dit hoofdstuk aan bod komen worden weergegeven in Tabel 9.2.

Opgenomen talen	Basisonderwijs	Voortgezet onderwijs
Arabisch	+	+
Berbers	+	-
Chinees	+	+
Hindi	-	+
Italiaans	+	+
Koerdisch	+	-
Moluks/Maleis	+	-
Nieuw-Grieks	-	+
Papiamentu	+	+
Portugees	+	+
Russisch	-	+
Spaans	+	+
Turks	+	+

**Tabel 9.2** Talen die aan bod komen in dit hoofdstuk voor het basisonderwijs en voortgezet onderwijs

Voor het basisonderwijs komen de talen Arabisch, Berbers, Chinees, Italiaans, Koerdisch, Moluks/Maleis, Papiamentu, Portugees, Spaans en Turks aan bod. Mede omdat in de onderbouw van het basisonderwijs de ondersteunende functie van de eigen taal belangrijk is, zijn de moedertalen Berbers, Koerdisch en Papiamentu van belang. Bovendien worden recentelijk ook in deze talen lesmethodes ontwikkeld. Voor het voortgezet onderwijs gaat het om de talen Arabisch, Chinees, Hindi, Italiaans, Nieuw-Grieks, Papiamentu, Portugees, Russisch, Spaans en Turks.

De leermiddelen, leerplannen en toetsen die hieronder genoemd worden, zijn bedoeld voor en gericht op onderwijs in allochtone talen in Nederland en zijn ook verkrijgbaar in

Nederland. De methodes zijn in de eerste plaats gericht op taalverwerving. In paragraaf 9.1 komen leermiddelen, leerplannen en toetsen en de lerarenopleiding voor het basisonderwijs aan bod, in paragraaf 9.2 voor het voortgezet onderwijs. In paragraaf 9.3 ten slotte worden conclusies getrokken en wordt een totaaloverzicht gegeven van de beschikbaarheid van leermiddelen, toetsen en lerarenopleidingen voor de top-23 van allochtone thuistalen zoals die gepresenteerd is in Deel I (Hoofdstuk 4, Tabel 4.4) van deze publicatie.

## 9.1 Voorzieningen in het basisonderwijs

Achtereenvolgens wordt ingegaan op leermiddelen (9.1.1), leerplannen en toetsen (9.1.2) en de opleiding van leraren voor OALT (9.1.3).

### 9.1.1 Leermiddelen

#### (Marokkaans-)Arabisch

Groep 1 en 2:

- *Laat ons praten* (SWSL 1993/94): luister- en spreekvaardigheid;
- *Schatkist meertalig* (Lâle/IVIO 1996): luister- en spreekvaardigheid. Vertaling van Nederlandse Schatkist;
- *Taalgetijden Arabisch* (OVG Rotterdam 1992): luister- en spreekvaardigheid. Ook Nederlandse versie;
- *De Taaltrampoline* (PI Rotterdam 1998): luister- en spreekvaardigheid, gekoppeld aan de Nederlandse Taaltrampoline.

Groep 1-4:

- *Trias* (Projectbureau 1995-2001): vier delen. Luister-, spreek- lees en schrijfvaardigheid. Sluit aan bij *Laat wat van je horen*, *Knoop het in je oren*, *Veilig Leren Lezen* en *Wie dit Leest*;
- *Wij spreken ook* (PI Rotterdam 1991): luister-, spreek-, lees- en schrijfvaardigheid. Speciaal Onderwijs.

Groep 1-8:

- *Ik lees, ik schrijf en ik oefen* (ARTUBO Amsterdam 1990): lees- en schrijfvaardigheid;
- *Mijn Eigen Taal* (Babylon 1997-2001): drie delen, luister-, spreek-, lees- en schrijfvaardigheid.

Groep 4-8:

- *Mijn lessen in het Arabisch* (Dienst Onderwijs Den Haag/COA 1990): lees- en schrijfvaardigheid.

Groep 5-8:

- *Verder met Arabisch* (SAC/ABC/Partners, Training & Innovatie 1998): luister-, spreek-, lees- en schrijfvaardigheid.

#### Berbers

Groep 1 en 2:

- *Schatkist meertalig* (Lâle/IVIO 1996): luister- en spreekvaardigheid. Vertaling van Nederlandse Schatkist;

- *Trias* (Projectbureau 2000): twee delen. Luister- en spreekvaardigheid. Sluit aan bij Laat wat van je horen en Knoop het in je oren.

Groep 1-8:

- *Mijn Eigen Taal* (Babylon 1998-2001): drie delen, luister-, spreek-, lees- en schrijfvaardigheid.

## **Chinees**

Groep 1-8:

- *De Chinese Taal* (*Zhongguo Yuwen*; ABC 1993): luister-, spreek-, lees- en schrijfvaardigheid.

## **Italiaans**

Groep 1-2:

- *Woorden en zinnen* (SWSL 1987): luister- en spreekvaardigheid.

Groep 3:

- *Kijk, vertel, lees* (ABC ZEG 1987): lees- en schrijfvaardigheid.

Groep 4-8:

- *Instapcursus Italiaans* (ABC ZEG 1987): luister- en leesvaardigheid.

## **Koerdisch**

Groep 1-8:

- *Mijn Eigen Taal* (Babylon 1997-2001): drie delen. Luister-, spreek-, lees- en schrijfvaardigheid.

## **Moluks/Maleis**

Groep 1 en 2:

- *Schatkist Meertalig* (Lâle/IVIO 1996): luister- en spreekvaardigheid. Vertaling van Nederlandse Schatkist.

Groep 5-8:

- *Kata Maluku* (Steunpunt Educatie Molukkers 1990): luister-, spreek, lees- en schrijfvaardigheid.

## **Papiamentu**

Groep 1 en 2:

- *Schatkist Meertalig* (Lâle/IVIO 1996): luister- en spreekvaardigheid. Vertaling van Nederlandse Schatkist;
- *Trias* (Projectbureau, te verschijnen): twee delen. Luister en spreekvaardigheid. Sluit aan bij Laat wat van je horen en Knoop het in je oren.

## **Portugees**

Groep 1 en 2:

- *Schatkist meertalig* (Lâle/IVIO 1996): luister- en spreekvaardigheid. Vertaling van Nederlandse Schatkist;
- *Taalgetijden Portugees* (PI Rotterdam 1992): luister- en spreekvaardigheid. Ook Nederlandse versie;

- *De Taaltrampoline* (PI Rotterdam 1998): luister- en spreekvaardigheid, gekoppeld aan de Nederlandse Taaltrampoline;
- *Klinkklare Klanken* (Projectbureau 1992): luistervaardigheid.

Groep 1-4:

- *Trias* (Projectbureau 1995-2001): vier delen. Luister-, spreek- lees en schrijfvaardigheid. Sluit aan bij Laat wat van je horen, Knoop het in je oren, Veilig Leren Lezen en Wie dit Leest.

Groep 3 en 4:

- *Kijk, vertel, lees* (ABC ZEG 1987): lees- en schrijfvaardigheid;
- *Palavra a Palavra* (Projectbureau 1998): luister- en leesvaardigheid. Sluit aan bij Veilig Leren Lezen;
- *Ik leer moeilijke woorden en klanken* (ABC ZEG 1989): luister-, spreek-, lees- en schrijfvaardigheid.

Groep 3-6:

- *Doen, denken, praten* (Projectbureau 1984): luister- en spreekvaardigheid.

Groep 4-8:

- *Instapcursus Portugees* (ABC ZEG 1987): luister- en leesvaardigheid.

Groep 5-8:

- *Hier en nu* (*Aqui e Agora*; Projectbureau 1989, 1992/93/95): drie delen. Luister-, spreek-, lees- en schrijfvaardigheid. Gebaseerd op Allemaal Taal.

## Spaans

Groep 1 en 2:

- *Schatkist meertalig* (Lâle/IVIO 1996): luister- en spreekvaardigheid. Vertaling van Nederlandse Schatkist;
- *Klinkklare Klanken* Spaans (Projectbureau 1992): luistervaardigheid.

Groep 3 en 4:

- *De Palabra a Palabra* (Projectbureau 1998): luister- en leesvaardigheid. Sluit aan bij Veilig Leren Lezen;
- *Hablemos Asi* (Projectbureau 1984): luister- en spreekvaardigheid. Gebaseerd op Veilig Leren Lezen.

Groep 4-8:

- *Instapcursus Spaans* (ABC ZEG 1987): luister- en leesvaardigheid.

Groep 5-8:

- *Hier en nu* (Projectbureau 1989/92/93/95): drie delen. Luister-, spreek-, lees- en schrijfvaardigheid. Gebaseerd op Allemaal Taal;
- *El Mar* (ABC ZEG 1994): vier delen. Spreek-, lees- en schrijfvaardigheid.

## Turks

Groep 1 en 2:

- *Kom laten we Turks praten* (SAC/Anadolu 1992): twee delen. Luister- en spreekvaardigheid, voorbereidend lezen;
- *Wie zaait zal oogsten* (KUB/Anadolu 1997-1999): twee delen. Luister- en spreekvaardigheid, beginnende geletterdheid;

- *Schatkist meertalig* (Lâle/IVIO 1996): luister- en spreekvaardigheid. Vertaling van Nederlandse Schatkist;
- *Taalgetijden Turks* (OVG Rotterdam 1992): luister- en spreekvaardigheid. Sluit aan bij Taalgetijden Nederlands;
- *De Taaltrampoline* (PI Rotterdam 1996): luister- en spreekvaardigheid. Gekoppeld aan Nederlandse Taaltrampoline;
- *Klinkklare Klanken* (Projectbureau 1992): luistervaardigheid.

Groep 1-4:

- *Trias* (Projectbureau 1995-2001): vier delen. Luister-, spreek-, lees- en schrijfvaardigheid. Sluit aan bij Laat wat van je horen, Knoop het in je oren, Veilig Leren Lezen en Wie dit Leest;
- *Wij spreken ook* (PI Rotterdam 1991): luister-, spreek-, lees- en schrijfvaardigheid. Speciaal Onderwijs. Sluit aan bij De Taaltrampoline, Veilig Leren Lezen en Schrijftaal.

Groep 1-8:

- *Mijn Eigen Taal* (Babylon 1997-2001): drie delen. Luister-, spreek-, lees- en schrijfvaardigheid.

Groep 3 en 4:

- *Turks ABC* (Zwijsen 1986): luister-, spreek-, lees- en schrijfvaardigheid. Sluit aan bij Veilig Leren Lezen;
- *Mijn taal* (Ortadoğu 1987): luister-, spreek-, lees- en schrijfvaardigheid. Sluit aan bij Veilig Leren Lezen;
- *Het Eerste Lezen* (PI Rotterdam/IVIO 1998): leesvaardigheid. Sluit aan bij De Leeshoek.

Groep 4-8:

- *Ons Turks met thema's* (Dienst Onderwijs Den Haag/Edu'actief 1994): vijf delen. Luister-, spreek-, lees- en schrijfvaardigheid.

Groep 6-8:

- *Verder met het Turks* (SAC/Anadolu 1994/95/96): drie delen. Lees- en schrijfvaardigheid.

Er blijkt voor OALT in het basisonderwijs vrij veel materiaal op de markt te zijn. Vooral het afgelopen decennium is een groot aantal nieuwe methodes ontwikkeld. Steeds vaker worden methodes voor OALT ontwikkeld op basis van een methode Nederlands (of Nederlands als Tweede Taal). Mede doordat OALT in de onderbouw vooral de functie van taalondersteuning vervult, is de aansluiting van OALT met het onderwijs Nederlands van groot belang. Voor de talen Arabisch, Turks, Portugees en Spaans zijn vrij veel methodes beschikbaar. Voor Italiaans, Moluks/Maleis, Berbers en Koerdisch is dat in veel mindere mate het geval. In het geval van Turks en Arabisch zijn er veel meer methodes beschikbaar voor de onderbouw dan voor de bovenbouw.

In een tweetal onderzoeken werd nagegaan welke methodes door OALT-leerkrachten gebruikt worden. Het betreft een onderzoek van Broeder e.a. (1997) onder 129 OALT-leerkrachten en een onderzoek van Visser & Van Antwerpen (2000) op 68 basisscholen. In beide onderzoeken werd gebruik gemaakt van schriftelijke enquêtes. In het eerste onderzoek zijn de vragen over methodegebruik beantwoord door de OALT-leerkrachten, in het tweede onderzoek daarentegen (meestal) door directeuren van basisscholen. Veel gebruikte methodes voor Turks zijn volgens beide onderzoeken *Turks ABC* (*Türkçe ABC*) en *Ons Turks met Thema's* (*Ünitelerle Türkçemiş*). In het tweede, meer recente onderzoek komen daarnaast

*Schatkist Meertalig* en *Trias* als veel gebruikte methodes naar voren. Voor Arabisch komt uit het onderzoek van Broeder e.a. (1997) geen duidelijk beeld van veel gebruikte methodes naar voren. Het onderzoek van Visser & Van Antwerpen (2000) laat daarentegen zien dat veel gebruikt gemaakt wordt van *Trias* en *Schatkist Meertalig* in de onderbouw en van *Verder met Arabisch* en *Mijn lessen in het Arabisch* in de bovenbouw.

Evaluaties van methodes voor OALT zijn uitgevoerd door het ITS (Harkink e.a. 1996), de SCO (Robijns 1993), de KUB (Aarts 1997, Extra e.a. 2001b) en het Projectbureau (Codina e.a. 1999). Het ITS heeft leermiddelen voor Turks, Arabisch en Zuid-Europese talen geëvalueerd (Harkink e.a. 1996). Deze evaluatie is gebaseerd op oordelen van leerkrachten over de methodes. Hieruit komt naar voren dat de Arabische methode *Laten we Arabisch praten* marginaal gebruikt werd. Overigens is momenteel een sterk herziene versie van deze methode genaamd *Laat ons praten* beschikbaar. De Spaanse en Portugese methodes *Hier en nu* worden veel gebruikt en positief beoordeeld door leerkrachten. De Turkse methode *Laten we Turkes praten* wordt door leerkrachten vooral aanvullend gebruikt. De illustraties van de methode worden niet aantrekkelijk gevonden.

Laatstgenoemde Turks methode komt ook aan bod in een evaluatiestudie naar Turkse en Arabische methodes uitgevoerd door Robijns (1993). In deze studie werd aan een aantal deskundigen gevraagd de methodes te beoordelen op hun maatschappelijke relevantie en onderwijskundige kwaliteit. Dezelfde Turkse methodes komen ook aan bod in een evaluatie uitgevoerd door Aarts (1997), waarbij het gebruik van de methodes in de praktijk geobserveerd is en het oordeel van leerkrachten over de methodes gevraagd is. De methode *Kom laten we Turkes praten* wordt door leerkrachten slechts gedeeltelijk gebruikt en er is kritiek op de leerstof en illustraties. De methode *Turks ABC* krijgt daarentegen in beide studies een positieve beoordeling en wordt ook door leerkrachten geheel gevolgd. Op een derde methode *Ons Turkes met thema's* komt veel kritiek, omdat de onderwijskundige kwaliteit onvoldoende is. Door het ontbreken van een handleiding gebruiken leerkrachten de methode elk op hun eigen wijze. In de studie van Robijns (1993) worden ook drie Arabische methodes geëvalueerd. Het gaat om drie methodes die gericht zijn op aanvankelijk lezen en schrijven in het standaard Arabisch. Alleen de methode *Ik lees, ik schrijf, ik oefen* wordt positief beoordeeld. Op de methodes *Mijn lessen in de Arabische taal* en *Arabisch lees- en schrijfonderrwijs* wordt fundamentele kritiek geleverd wat betreft de onderwijskundige kwaliteit.

Extra e.a. (2001b) stellen vast dat er vrij weinig methodes voor OALT in de bovenbouw van het basisonderwijs in Nederland ontwikkeld zijn. Leerkrachten noemen als motivatie voor hun keuze van een methode voor OALT in de bovenbouw dan ook vaak het feit dat er geen alternatief beschikbaar was. Leerkrachten blijken ook met de in Nederland ontwikkelde OALT-methodes niet altijd tevreden te zijn.

Er is voorts onderzoek uitgevoerd naar de opbrengsten van de methode *Trias* door Codina e.a. (1999). Het onderzoek heeft zich beperkt tot het Turkse *Trias* voor groep 1 en 2. De resultaten van het onderzoek laten zien dat leerlingen die *Trias* gevolgd hebben in groep 3 hoger scoren op een Turkse luistertoets en op een Nederlandse tekstbegriptoets dan leerlingen die geen *Trias* gevolgd hebben. De auteurs concluderen dat *Trias* een positief effect heeft op de beheersing van het Turks en Nederlands van de leerlingen. Enige kanttekeningen bij dit onderzoek zijn echter wel op zijn plaats. In de eerste plaats zijn de experimentele groep en de controle-groep ongelijk (78 kinderen op scholen met *Trias* tegenover 39 kinderen op scholen zonder *Trias*). Ten tweede is er geen pre-toets uitgevoerd, waardoor

de beginsituatie van de leerlingen onduidelijk is. Ten slotte zijn de toetsen voor Turks en Nederlands niet vergelijkbaar; het betreft een Turkse luistertoets en een Nederlandse tekstbegriptoets. De resultaten uit dit onderzoek moeten daarom met enige terughoudendheid geïnterpreteerd worden.

### 9.1.2 Leerplannen en toetsen

#### Arabisch

Leerplannen:

- *Kerdoelen Arabisch in het basisonderwijs en de eerste fase van het voortgezet onderwijs* (SLO 1992).

Toetsen:

- *Toets Tweektaligheid Marokkaans-Arabisch* (KUB/Cito 1995): klanken, actieve en passieve woordenschat, begrippen, zinsvorming en tekstbegrip;
- *Eén minuut toets Arabisch* (ARTUBO/ABC 1996): technisch lezen;
- *Diagnostische Toets Technisch Lezen in het Arabisch* (ARTUBO/ABC 1996): letterkennis en vocalisatiekennis;
- *Begrijpend Lezen in het Arabisch* (ARTUBO/ABC 1996): woordbetekenis, zinsbetekenis, verwijzingen en relaties tussen zinnen;
- *Toets Arabische Taal* (KUB/Cito 1994): technisch lezen, receptieve en productieve woordenschat, spelling/zinsbouw, instructie en begrijpend lezen.

#### Moluks/Maleis

Leerplannen:

- *Leerplan onderwijs eigen taal en cultuur in het basisonderwijs. Bijzonder deel voor het Moluks/Maleis* (SLO 1990).

Toetsen:

- *Aktieve woordenschattoets Moluks/Maleis* (Steunpunt Edukatie Molukkers 1990): hangt samen met Streeflijst Woordenschat Moluks Maleis.

#### Papiamentu

Toetsen:

- *Toets Tweektaligheid Papiamentu* (KUB/Cito 1995): klanken, actieve en passieve woordenschat, begrippen, zinsvorming en tekstbegrip.

#### Turks

Leerplannen:

- *Kerdoelen Turks in het basisonderwijs en de eerste fase van het voortgezet onderwijs* (SLO 1992).

Toetsen:

- *Toets Tweektaligheid Turks* (KUB/Cito 1995): klanken, actieve en passieve woordenschat, begrippen, zinsvorming en tekstbegrip;
- *Begrippentoets ten bate van OETC-Turks in het Speciaal Onderwijs* (PI Rotterdam 1989): auditieve discriminatie, letterkennis, visuele discriminatie;
- *Toets Turkse Taal* (KUB/Cito 1994): technisch lezen, receptieve en productieve woordenschat, spelling, zinsbouw en begrijpend lezen.

Op het gebied van leerplannen en toetsen zijn vrij weinig materialen beschikbaar. Hierboven zijn enkele taalspecifieke leerplannen voor Arabisch en Turks genoemd (Diephuis e.a. 1992a, 1992b). Daarnaast zijn er twee algemene leerplannen voor OET/OALT beschikbaar, namelijk het *Leerplan voor onderwijs in eigen taal en cultuur in het basisonderwijs* van de SLO (Meestringa 1990) en het *Curriculum OET nieuwe stijl* van de SCO (Robijns & Leodoux 1995). Ten slotte is er nog een concept-leerplan voor Zuid-Europese en Latijns-Amerikaanse talen van het ABC-ZEG-project.

Voor de talen Arabisch en Turks zijn in Nederland verschillende toetsen ontwikkeld. Deze toetsen zijn vooral op de aanvang en op het eind van het basisonderwijs gericht. Voor Moluks/Maleis en voor Papiamentu is elk één toets beschikbaar, voor de overige talen zijn in Nederland geen toetsen ontwikkeld.

### 9.1.3 Lerarenopleiding

Het vroegere Onderwijs in Eigen Taal werd merendeels verzorgd door leerkrachten die in het land van herkomst een bevoegdheid hadden behaald tot het geven van primair of secundair onderwijs. Om vervolgens in Nederland OET te mogen verzorgen, moesten zij de *algemene Applicatiecursus ETC* volgen. Deze leerkrachten waren meestal al werkzaam in het basisonderwijs en hadden een tijdelijke bevoegdheid voor het geven van OET gekregen. De algemene Applicatiecursus duurde twee jaar. Onderdelen die aan bod kwamen waren taalvaardigheid Nederlands, oriëntatie op de Nederlandse samenleving en cultuur, kennis van het Nederlandse onderwijs en theorie van eerste- en tweedetaalverwerving. Voor leerkrachten die in Nederland een tweedegraadsbevoegdheid Turks of Arabisch hadden behaald, was er de *specifieke Applicatiecursus ETC*. Deze cursus duurde een jaar en bestond uit onderdelen als kennis van het primair onderwijs en de plaats van OALT daarin, theorie van eerste- en tweedetaalverwerving en didactiek van OET in het basisonderwijs.

Met de overgang van OET naar OALT is er het nodige veranderd, ook wat betreft opleidingen. Bovengenoemde applicatiecursussen moesten geleidelijk overgaan in 'deeltijdvarianten' van een nieuw op te zetten opleiding tot leraar OALT. Het schooljaar 2001/2002 is dan ook het laatste jaar waarin de applicatiecursussen gegeven zijn. Zowel voor zittende OET-leerkrachten als voor nieuwe OALT-leerkrachten zijn nieuwe opleidingen gestart. Voor zittende OET-leerkrachten geldt dat zij ook OALT kunnen geven. In de OALT-wet is namelijk vastgelegd dat de leerkrachten met een bevoegdheid voor OET ook bevoegd zijn voor OALT. OALT stelt echter andere en in sommige opzichten hogere eisen aan de leerkrachten. Voor een doelmatige communicatie met Nederlandse collega's is een goede beheersing van het Nederlands en kennis van de vaktaal van het werkveld nodig. Als minimumeis geldt nu dat OALT-leerkrachten het Staatsexamen Nederlands als Tweede Taal, programma II, gehaald hebben. Daarnaast is het beleid erop gericht ook nieuwe, in Nederland opgeleide OALT-leerkrachten te werven. Voor hen is een speciale *Opleiding tot Leraar Allochtone Levende Talen* opgezet.

De OALT-wet opent de mogelijkheid om ook onderwijs in andere dan de traditionele OET-talen aan te bieden. Als er voor een nieuwe taalgroep nog geen bevoegde leraren zijn, is het mogelijk dat moedertaalsprekers als leraren worden ingezet. Zij moeten wel een opleiding op hbo-niveau hebben afgerond en de Nederlandse taal in voldoende mate beheersen. Moedertaalsprekers kunnen een tijdelijke bevoegdheid krijgen onder de voorwaarde dat



zij een voor hen bestemde opleiding tot OALT-leraar gaan volgen.

Het nieuwe scholingsaanbod voor leraren OALT is ontwikkeld door het Samenwerkingsverband Opleidingen Allochtone Levende Talen, in samenspraak met het Ministerie van OCW. Het Samenwerkingsverband bestaat uit de volgende hogescholen: Hogeschool IPABO en Educatieve Faculteit Amsterdam, Haagse Hogeschool, Pabo Thomas More Rotterdam, Hogeschool Brabant Breda en Hogeschool Edith Stein Hengelo. Het scholingsaanbod bestaat uit de volgende vier onderdelen. Informatie over opleidingen en nascholing op het gebied van OALT in het basisonderwijs is te vinden op de website van het Samenwerkingsverband Opleidingen Allochtone Levende Talen ([www.oalt.nl](http://www.oalt.nl)).

### **Opleiding tot leraar OALT**

De opleiding tot leraar OALT in het basisonderwijs is in september 2000 van start gegaan bij de Hogeschool Brabant in Breda. Het is een vierjarige dagopleiding op hbo-niveau, bestemd voor leraren uit de traditionele taalgroepen (met name Turks en Arabisch). Voorwaarde voor toelating tot de opleiding is een opleiding op mbo-, havo- of vwo-niveau of een gelijkwaardige opleiding in het buitenland. Kandidaten moeten dan wel het diploma Staatsexamen NT2, programma II hebben behaald. Er is ook een verkorte, tweejarige opleiding voor leden van allochtone groepen, die zowel het Nederlands als de eigen taal goed beheersen. In het programma staan vakken als onderwijskunde, didactiek, beheersing van de eigen taal en van het Nederlands en interculturele communicatie centraal. Daarnaast zijn stages een belangrijk onderdeel van het programma. Met ingang van september 2001 is het ook mogelijk deze opleiding in deeltijd te volgen, maar vanwege een gebrek aan belangstelling hiervoor is de deeltijdvariant (nog) niet van start gegaan.

Voor het Turks is met ingang van september 2000 aan de Hogeschool Rotterdam een voltijdse en deeltijdse opleiding tot leraar Turks voor OALT en ONST van start gegaan. Voorheen leidde de lerarenopleiding Turks aan deze hogeschool alleen tweedegraads docenten Turks voor het voortgezet onderwijs op, maar vanaf de genoemde datum leidt de opleiding ook op tot OALT-docent Turks in het basisonderwijs. Een voorwaarde voor toelating tot de opleiding is dat kandidaten het Staatsexamen NT2 deel II gehaald hebben. Wanneer dit niet het geval is moeten kandidaten een toelatingstoets Nederlands afleggen. De deeltijdopleiding is met name geschikt voor mensen met werkervaring en/of een hogere opleidingsachtergrond.

### **Pedagogisch-didactische cursus voor basisonderwijs in nieuwe talen**

Voor nieuwe taalgroepen is in september 2000 deze cursus voor het eerst gestart bij de Hogeschool IPABO in Amsterdam; vanaf september 2001 wordt de cursus ook aan de Pabo Thomas More in Rotterdam aangeboden. Het is een deeltijdscursus van twee jaar bestemd voor personen van wie een allochtone levende taal de moedertaal is (*native speakers*) en aan wie een tijdelijke bevoegdheid tot het geven van OALT is verleend. Onderdelen van het programma zijn onder meer onderwijskunde, Nederlandse taal en cultuur, didactiek en interculturele communicatie.

### **Cursussen Nederlands als tweede taal**

Met ingang van het cursusjaar 1998/1999 wordt door een vijftal hogescholen verspreid over het land een cursus Nederlands voor OALT-leraren georganiseerd. Deze cursus is afgestemd

op de specifieke werksituatie van OALT-leraren en bereidt voor op het staatsexamen Nederlands als tweede taal. De cursus is in eerste instantie bedoeld voor zittende OALT-leraren die de Nederlandse taal niet voldoende beheersen. Voorafgaand wordt een entree-toets afgenomen om te bepalen op welk niveau de OALT-leraar de Nederlandse taal beheerst. Minder gevorderde cursisten (niveau A) worden in twee jaar voorbereid op het staatsexamen NT2, volgens programma II. Gevorderde cursisten (niveau B) kunnen in één jaar op dit examen worden voorbereid. Ten slotte is het nog mogelijk een cursus op niveau C te volgen. Naast deze cursussen verzorgt de Pabo Thomas More in Rotterdam ook afzonderlijke trainingen voor het Staatsexamen NT2, programma II.

### **Nascholingscursus voor taalondersteuning in de groepen 1-4**

Deze nascholingscursus van drie uur per week is in september 2000 van start gegaan en duurt anderhalf jaar. De cursus is bedoeld voor alle zittende leraren die ondersteunende werkzaamheden verrichten in de groepen 1 tot en met 4. Het doel van de cursus is leraren kennis en vaardigheden bij te brengen om hen in staat te stellen samen met de groepsleerkracht de leerlingen te ondersteunen bij hun onderwijs. Het gaat daarbij om alle activiteiten waardoor met behulp van de eigen taal de kerndoelen van het basisonderwijs kunnen worden behaald. De inhoud van de cursus bestaat uit vakken op het gebied van onderwijskunde, taal en rekenen. In het schooljaar 2001/2002 wordt deze cursus gegeven in Amsterdam, Rotterdam, Helmond en Hengelo.

## **9.2 Voorzieningen in het voortgezet onderwijs**

Ook bij de bespreking van voorzieningen in het voortgezet onderwijs wordt achtereenvolgens ingegaan op leermiddelen (9.2.1), leerplannen en toetsen (9.2.2) en de opleiding van leraren voor ONST (9.2.3).

### **9.2.1 Leermiddelen**

#### **Arabisch**

Onderbouw:

- *Arabisch Communicatief voor de onderbouw* (Dienst Onderwijs Den Haag/Wolters-Noordhoff 1994-95): twee delen. Voor leerlingen met voorkennis;
- *Arabisch Intensief* (HCO/School & Bedrijf 1999-2000): twee delen. Voor leerlingen zonder voorkennis.

Bovenbouw:

- *Arabisch Communicatief voor de bovenbouw* (Dienst Onderwijs Den Haag/Wolters-Noordhoff 1991-1992): twee delen. Voor leerlingen met voorkennis;
- *Arabisch Totaal* (SAC 2002): twee delen. Voor leerlingen met voorkennis;
- *Al'Arabia* (Meulenhoff Educatief 1995-96): twee delen. Voor leerlingen zonder voorkennis;
- *Arabisch voor Starters* (HCO 2002). Voor leerlingen zonder voorkennis.

#### Algemeen:

- *Woordenlijst Nederlands-Arabisch voor het vbo en mavo* (KUB 1994);
- *Letters, woorden en zinnen in het Arabisch; een opzoekgrammatica voor het voortgezet onderwijs* (KUB/School & Bedrijf 2000).

#### Chinees

- *Chinees voor Starters* (ABC, in ontwikkeling). Voor leerlingen zonder voorkennis, bovenbouw havo/vwo;
- *Chinees voor Sprekers (Yuwentong)* (ABC, in ontwikkeling). Voor leerlingen met voorkennis, bovenbouw havo/vwo.

#### Hindi

- *Hindi voor Starters* (HCO 2001). Voor leerlingen zonder voorkennis, bovenbouw havo/vwo.

#### Italiaans

- *Parlando Italiano* (ABC 1999): twee delen. Voor leerlingen zonder voorkennis, bovenbouw havo/vwo;
- *Corso Italia* (Intertaal 1994): twee delen. Voor leerlingen zonder voorkennis, bovenbouw havo/vwo.

#### Nieuw-Grieks

- *Ik leer Grieks* (ABC 1999): drie delen. Voor leerlingen zonder voorkennis, bovenbouw havo/vwo.

#### Papiamentu

- *Mosaiko* (Curaçao 2001): deel 1 en 2. Voor leerlingen met voorkennis, klas 1 tot en met 3. Verdere delen zijn nog in ontwikkeling.

#### Portugees

- *Bem-Vindo* (ABC, Lidel 1999-2001): drie delen. Voor leerlingen zonder voorkennis, bovenbouw havo/vwo.

#### Russisch

- *Paspoort naar Rusland* (Pegasus 1998): drie delen. Voor leerlingen zonder voorkennis, bovenbouw havo/vwo.

#### Spaans

- *Spaans voor het Voortgezet Onderwijs* (SLO/Educaboek 1990): drie delen. Voor leerlingen met voorkennis, onder- en bovenbouw;
- *Camino*s (Intertaal 1996): twee delen. Voor leerlingen zonder voorkennis, bovenbouw;
- *Lasca* (ABC 1999): zes delen. Voor leerlingen zonder voorkennis, alle schooltypen, vanaf klas 2.

## Turks

### Onderbouw:

- *Turks Communicatief voor de onderbouw* (Dienst Onderwijs Den Haag/Wolters-Noordhoff 1994-95): twee delen. Voor leerlingen met voorkennis;
- *Turks Intensief* (HCO/School & Bedrijf 1998-2000): twee delen. Voor leerlingen zonder voorkennis.

### Bovenbouw:

- *Turks Communicatief voor de bovenbouw* (Dienst Onderwijs Den Haag/Wolters-Noordhoff 1991-92): twee delen. Voor leerlingen met voorkennis;
- *Turks Totaal* (SAC/Anadolu 2002): twee delen. Voor leerlingen met voorkennis;
- *Turks voor Starters* (HCO 2001). Voor leerlingen zonder voorkennis.

### Algemeen:

- *Basiswoordenschat Nederlands-Turks* (BoekWerk 1995);
- *Opzoekgrammatica Turks* (HCO 2001);
- *Turks. Een leergrammatica* (Bulaaq 1996).

We zien dat er in het voortgezet onderwijs verschillende materialen beschikbaar zijn voor de vakken Arabisch en Turks. Deze talen werden aanvankelijk in de vorm van onderwijs in eigen taal ingevoerd in het voortgezet onderwijs. Voor deze vakken werden ook extra faciliteiten beschikbaar gesteld (zie Hoofdstuk 7.2). Daarnaast heeft het Ministerie van OCW in de jaren negentig projecten gesubsidieerd om leermiddelen voor deze talen te ontwikkelen. Voor talen als Italiaans en Spaans werden tot nu toe veelal leermiddelen uit het buitenland gebruikt. Recentelijk worden echter ook voor deze talen en voor talen als Chinees en Hindi leermiddelen ontwikkeld in Nederland met steun van het Ministerie van OCW. Het ABC in Amsterdam werkt aan leermiddelen voor Chinees, Italiaans, Nieuw-Grieks, Portugees en Spaans. Op het HCO in Den Haag is men bezig met de ontwikkeling van leermiddelen voor Hindi, Arabisch en Turks. En ook op het SAC in Utrecht wordt gewerkt aan leermiddelen voor Arabisch en Turks.

Besprekingen van leermiddelen ONST voor het voortgezet onderwijs zijn te vinden in de *Vakgids Arabisch/Turks* (Van Hooft 1998), de CPS-brochure *Nieuwe schooltalen als startersvakken* (Peters & Schiphuis 1999), de SLO-brochure *Meer talen op school* (Fernandes e.a. 1998) en *Nieuwe schooltalen in het Haagse voortgezet onderwijs* (Panday 2000). Er zijn geen evaluaties uitgevoerd van lesmaterialen ONST voor het voortgezet onderwijs in Nederland. In Den Haag is wel een onderzoek naar de implementatie van nieuwe schooltalen uitgevoerd in de vorm van case-studies (zie Extra e.a. 2001a, Aarts 2002). De docenten Arabisch en Turks in dit onderzoek bleken merendeels gebruik te maken van de in Nederland ontwikkelde methoden, maar vooral de docenten Arabisch waren niet erg tevreden met deze methoden. Ook volgens Panday (2000) zijn de methodes *Arabisch Communicatief* en *Turks Communicatief* inmiddels enigszins verouderd en aan herziening toe. De docenten Spaans in het onderzoek gebruikten als basis in Nederland ontwikkelde methoden, maar vullen deze aan met materiaal uit het buitenland. De docenten Hindi maakten ten tijde van het onderzoek gebruik van lesmaterialen uit het buitenland, omdat er geen in Nederland ontwikkelde methoden beschikbaar waren (inmiddels is voor de bovenbouw van havo/vwo de methode *Hindi voor Starters* verschenen).

## 9.2.2 Leerplannen en toetsen

### Arabisch

#### Leerplannen:

- *Bouwstenen voor de Basisvorming; Leerplan Arabisch* (SLO/Wolters-Noordhoff 1996);
- *Starten met Arabisch. Leerplanvoorstel voor Arabisch als startersvak in de tweede fase voortgezet onderwijs* (SLO 2000).

#### Toetsen:

- *Instaptoets Arabisch* (Babylon/Citogroep 2000): niveau-toetsen voor lezen, luisteren, schrijven en spreken;
- *Luister en schrijf* (Cito 1999): luisteropgaven Arabisch;
- *Luistertoetsen Arabisch vbo/mavo C-D* (Cito(groep) 1993-2000);
- *Spreektoetsen Arabisch vbo/mavo C-D* (Cito(groep) 1999-2000);
- *Map schrijfofdrachten Arabisch* (Cito(groep) 1998-2000);
- *Examenvoorbereidingstoetsen Arabisch vmbo/vbo-mavo C-D* (Cito(groep) 2000);
- *Centrale examens vbo/mavo C-D en havo* (Cito(groep) 1995-2000);
- *Syllabus Arabisch, met voorbeeldexamen tweede fase havo/vwo* (Cito 1999).

### Russisch

#### Toetsen:

- *Syllabus Centrale Examens Russisch havo/vwo* (Cito 1999).

### Spaans

#### Toetsen:

- *Luistertoetsen Spaans vbo/mavo C-D* (Cito 1999);
- *Examenvoorbereidingstoets Spaans vbo/mavo C-D* (Cito 1999);
- *Luistertoetsen Spaans havo/vwo* (Citogroep 2000);
- *Syllabus Centrale Examens Spaans havo/vwo* (Cito 1999).

### Turks

#### Leerplannen:

- *Bouwstenen voor de Basisvorming; Leerplan Turks* (SLO/Wolters-Noordhoff 1996);
- *Starten met Turks. Leerplanvoorstel voor Turks als startersvak in de tweede fase voortgezet onderwijs* (SLO 2000).

#### Toetsen:

- *Instaptoets Turks* (Babylon/Citogroep 2000): niveau-toetsen voor lezen, luisteren, schrijven en spreken;
- *Dinle... Türkçe dinleme alıştırmaları* (Cito 1999): luisteropgaven Turks;
- *Luistertoetsen Turks vbo/mavo C-D* (Cito(groep) 1993-2000);
- *Spreektoetsen Turks vbo/mavo C-D* (Cito(groep) 1999-2000);
- *Map-Schrijftoetsen Turks vbo/mavo* (Cito 1998);
- *Examenvoorbereidingstoetsen Turks vbo/mavo-D* (Cito 1994);
- *Centrale examens vbo/mavo en havo* (Cito(groep) 1995-2000);
- *Voorbeeldtoetsen voor Schoolonderzoek en Eindexamens vbo/mavo, havo en vwo* (Commissie Begeleiding Invoering Examenprogramma Arabisch en Turks in het VO 1994-1998).

Leerplannen en adviezen worden voornamelijk door de SLO vervaardigd. Voor de talen Turks en Arabisch zijn leerplannen ontwikkeld voor de basisvorming (Kaya 1996, Aboulhorma & Liqid 1996) en voorstellen voor leerplannen voor de tweede fase (Tuk e.a. 2000; Van Hooff e.a. 2000). Ook voor de talen Spaans, Italiaans en Russisch zijn voorstellen voor leerplannen voor de tweede fase uitgegeven (Fernandes e.a. 1998). Daarnaast is er van de SLO ook een advies met betrekking tot Hindi, Chinees en Papiamentu (Stoks 1999) en voorstellen voor niveaubepaling voor Portugees en Nieuw-Grieks (Meijer & Stoks 1999).

Voor Arabisch en Turks zijn vrij veel toetsen beschikbaar. Er is voor beide talen een instaptoets voor het begin van het voortgezet onderwijs. Daarnaast zijn er verschillende toetsen voor de eindfase van het voortgezet onderwijs, met name gericht op de voorbereiding op eindexamens in deze talen. Voor de vakken Spaans en Russisch, die evenals Arabisch en Turks officiële examenvakken zijn, zijn eveneens door de Citogroep toetsen ontwikkeld.

### 9.2.3 Lerarenopleiding

Voor het geven van voortgezet onderwijs in Nederland wordt in beginsel het bezit vereist van een Nederlands bewijs van bekwaamheid, aangevuld met een bewijs dat voldoende pedagogisch-didactische scholing is gevolgd. Voor een aantal nieuwe schooltalen zijn bewijzen van bekwaamheid aangewezen, die afgegeven worden door de initiële onderwijsinstellingen. Voor Italiaans, Portugees, Spaans en Turks zijn daarnaast MO-akten aangewezen, waaraan een eerstegraadsbevoegdheid is verbonden tot het geven van onderwijs in deze talen. De leraar die in het bezit is van een eerstegraads bewijs van bekwaamheid kan daarmee lesgeven in alle leerjaren van alle scholen voor voortgezet onderwijs; de leraar die een tweedegraads bewijs van bekwaamheid bezit, kan aan dezelfde scholen lesgeven met uitzondering van de hoogste drie leerjaren in scholen voor vwo en de hoogste leerjaren in scholen voor havo (Panday 2000).

Er is een tweedegraads opleiding voor docenten Arabisch aan de Hogeschool van Amsterdam. De tweedegraadsopleiding voor docenten Turks wordt verzorgd door de Hogeschool Rotterdam en Omstreken. Deze opleiding is met ingang van september 2000 sterk veranderd. In de nieuwe opleiding wordt ervan uitgegaan dat studenten het Nederlands voldoende beheersen (Staatsexamen NT2 deel II) en daaraan wordt dan ook geen speciale aandacht meer gegeven. In de nieuwe opleiding nemen praktijkstages een veel grotere rol in dan voorheen.

Aan de hogescholen en universiteiten worden ook bewijzen van bekwaamheid voor het eerstegraadsgebied afgegeven. Voor nieuwe talen in het voortgezet onderwijs, zoals Hindi, Chinees en Papiamentu zijn nog geen bewijzen van bekwaamheid aangewezen (Panday 2000).

Het Talencentrum van het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (CPS) ontplooit activiteiten op het gebied van nieuwe talen in het voortgezet onderwijs, in eerste instantie voor de talen Arabisch en Turks. Later zijn daar ook de talen Spaans, Italiaans en Russisch bijgekomen. Bij het CPS is het Platform Nieuwe Schooltalen ondergebracht, dat is opgericht om scholen te helpen bij de invoering van nieuwe schooltalen. Daarnaast biedt het CPS in samenwerking met het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS) docenten van nieuwe schooltalen scholing en training via de opname in een netwerk van docenten (Van Hooff

1998). Bij het Euro-Talencentrum van het Amsterdams BegeleidingsCentrum (ABC) wordt ondersteuning geboden voor de talen Italiaans, Portugees en Spaans. Daarnaast is bij het ABC het Landelijk Steunpunt Chinees ondergebracht. Bij de Vereniging van Leraren in Levende Talen ten slotte zijn secties voor docenten Arabisch/Turks, Italiaans, Russisch en Spaans.

### 9.3 Conclusies

#### OALT in het basisonderwijs

Er blijkt voor OALT in het basisonderwijs vrij veel materiaal op de markt te zijn. Vooral het afgelopen decennium is een groot aantal nieuwe methodes ontwikkeld. Steeds vaker worden methodes voor OALT ontwikkeld op basis van een methode Nederlands (of Nederlands als Tweede Taal). Mede doordat OALT in de onderbouw vooral de functie van taalondersteuning vervult, is de aansluiting van OALT met het onderwijs Nederlands van groot belang. Voor de talen Arabisch, Turks, Portugees en Spaans zijn redelijk veel methodes beschikbaar. Voor Italiaans, Moluks/Maleis, Berbers en Koerdisch is dat in veel mindere mate het geval. Daarnaast valt op dat er voor de talen Turks en Arabisch veel meer methodes beschikbaar zijn voor de onderbouw dan voor de bovenbouw.

Uit evaluaties van methodes voor OALT komt naar voren dat een aantal methodes van onvoldoende kwaliteit is en in de praktijk slechts matig gebruikt wordt. Enkele van deze methodes zijn inmiddels ook verouderd en niet meer verkrijgbaar. Helaas zijn nieuwere methodes nog nauwelijks aan een evaluatie onderworpen. Er is wel effectonderzoek gedaan naar een deel van de methode Trias. De methode lijkt positieve effecten te hebben, maar er zijn wel enige kanttekeningen bij het onderzoek te plaatsen.

Op het gebied van leerplannen en toetsen voor OALT in het basisonderwijs zijn vrij weinig materialen beschikbaar. Er is een tweetal algemene leerplannen voor OET/OALT beschikbaar, maar deze leerplannen zijn tot stand gekomen in de tijd dat er sprake was van OET en zijn niet aangepast aan de huidige situatie waarin er sprake is van OALT. Er zijn taalspecifieke leerplannen beschikbaar voor de talen Arabisch, Moluks/Maleis en Turks. Maar ook voor deze plannen geldt dat ze ontwikkeld zijn voor OET en niet voor OALT. Voor de talen Arabisch en Turks zijn in Nederland verschillende toetsen ontwikkeld. Deze toetsen zijn vooral op het begin en het eind van het basisonderwijs gericht. Voor Moluks/Maleis en voor Papiamentu is elk één toets beschikbaar, voor de overige talen zijn in Nederland geen toetsen ontwikkeld.

Op het gebied van de lerarenopleiding is er door de overgang van OET naar OALT veel veranderd. Ten tijde van OET volgden leraren applicatiecursussen om een bevoegdheid tot het geven van OET in Nederland te krijgen. Nu er sprake is van OALT zijn er twee nieuwe opleidingen van start gegaan. Allereerst bestaat de opleiding tot leraar OALT: een dagopleiding op hbo-niveau voor nieuwe leraren uit de traditionele OET-groepen (vooral Turks en Arabisch). Daarnaast is een deeltijdopleiding voor leraren uit de nieuwe taalgroepen gestart. Wat betreft nascholing zijn er twee typen cursussen bestemd voor zittende OALT-leerkrachten, namelijk cursussen NT2 op verschillende niveaus en de cursus Taalondersteuning om leerkrachten beter voor te bereiden op hun OALT-taak in de onderbouw.

## ONST in het voortgezet onderwijs

In het voortgezet onderwijs vervullen de vakken Arabisch en Turks een voortrekkersrol op het gebied van ONST. De leermiddelenontwikkeling voor deze twee talen is eerder begonnen en werd financieel ondersteund door de overheid. Voor Arabisch en Turks zijn dan ook redelijk veel leermiddelen beschikbaar. Inmiddels zijn sommige methodes voor Arabisch en Turks verouderd en aan herziening toe. Daarnaast zijn door de invoering van nieuwe schooltalen als startersvak (in de bovenbouw) ook methodes nodig die op deze nieuwe doelgroep gericht zijn. Voor de talen Italiaans, Portugees en Spaans zijn vrij recent ook in Nederland ontwikkelde leermiddelen op de markt gekomen. De leermiddelenontwikkeling voor talen als Chinees en Hindi is van meer recente datum en levert pas sinds kort materialen op.

Ook wat betreft leerplannen en toetsen blijkt de voortrekkersrol van Arabisch en Turks. Voor deze talen zijn door de SLO leerplannen ontwikkeld voor de basisvorming en voorstellen voor leerplannen voor de tweede fase. Voor andere nieuwe talen waren op het moment van schrijven alleen adviezen en voorstellen beschikbaar. Voor Arabisch en Turks zijn verschillende toetsen ontwikkeld. Er is een instaptoets voor het begin van het voortgezet onderwijs. Daarnaast zijn er verschillende toetsen voor de eindfase van het voortgezet onderwijs, met name gericht op de voorbereiding op het eindexamen in deze talen. Voor de talen Russisch en Spaans die ook een officiële examenstatus hebben, zijn ook enkele toetsen beschikbaar.

Er kan een eerstegraads of tweedegraads bevoegdheid tot het geven van ONST behaald worden. Voor Turks en Arabisch zijn er tweedegraads-opleidingen aan hogescholen in Rotterdam en Amsterdam. Een eerstegraads-bevoegdheid voor deze talen kan behaald worden aan hogescholen, universiteiten en bepaalde MO-instellingen. Voor talen als Chinees, Hindi en Papiamentu zijn echter nog geen bewijzen van bekwaamheid aangewezen. De begeleiding en nascholing van docenten voor ONST loopt via netwerken verbonden aan het CPS en ABC. Het CPS begeleidt docenten voor de talen Arabisch, Italiaans, Russisch, Spaans en Turks; het ABC docenten voor de talen Chinees, Italiaans, Portugees, Spaans en Nieuw-Grieks.

Steeds weer komt naar voren dat de talen Arabisch en Turks voorop lopen, zowel wat betreft leermiddelen, leerplannen en toetsen als wat betreft de opleiding van leraren. Een tweede groep zijn de talen Italiaans, Nieuw-Grieks, Portugees, Russisch en Spaans. Voor deze talen zijn in beperkte mate leermiddelen en toetsen voorhanden en is de opleiding en begeleiding van leraren redelijk geregeld. Van deze groep is de status van Russisch en Spaans hoger dan die van de andere talen vanwege het feit dat deze twee talen een officiële status als examenvak hebben. Een laatste groep betreft talen als Chinees, Hindi en Papiamentu. Het onderwijs in deze nieuwe talen binnen het Nederlandse voortgezet onderwijs staat nog in de kinderschoenen; er is een begin gemaakt met de ontwikkeling van leermiddelen in deze talen, maar de vakken hebben nog geen officiële status en de opleiding van leraren is in de meeste gevallen nog niet geregeld.

## OALT en ONST in vergelijkend perspectief

In deze slotparagraaf koppelen we de top-23 van allochtone thuistalen zoals die uit de taalpeilingen verspreid over Nederland in Hoofdstuk 4 (Tabel 4.4) naar voren gekomen is aan de gegevens betreffende leermiddelen, toetsen en lerarenopleiding die in dit hoofdstuk gepresenteerd zijn. Tabel 9.3 geeft een overzicht van de beschikbaarheid van in Nederland ont-



Top-23 van talen conform Hoofdstuk 4		Basisonderwijs			Voortgezet onderwijs		
		leer- middelen	leerplannen/ toetsen	opleiding	leer- middelen	leerplannen/ toetsen	opleiding
1	Turks	+	+	+	+	+	+
2	Arabisch	+	+	+	+	+	+
3	Berbers	+	-	+/-	-	-	-
4	Engels	+	+	+	+	+	+
5	Hindi	i.o.	-	-	+	+	-
6	Papiamentu	+	+	-	+	-	-
7	Frans	-	-	-	+	+	+
8	Duits	-	-	-	+	+	+
9	Sranan Tongo	-	-	-	-	-	-
10	Spaans	+	-	-	+	+	+
11	Chinees	+	+	-	i.o.	-	-
12	Koerdisch	+	-	-	-	-	-
13	Somalisch	-	-	-	-	-	-
14	Italiaans	+	-	-	+	-	+
15	Moluks/Maleis	+	+	+/-	-	-	-
16	Urdu	-	-	-	-	-	-
17	Portugees	+	-	-	+	-	+
18	Vietnamees	+	-	-	-	-	-
19	Serv./Kroat./Bosn.	+	-	-	-	-	-
20	Javaans	-	-	-	-	-	-
21	Farsi	-	-	-	-	-	-
22	Grieks	-	-	-	+	-	-
23	Dari/Pashto	-	-	-	-	-	-

**Tabel 9.3** Overzicht van de beschikbaarheid van leermiddelen, leerplannen/toetsen en lerarenopleidingen voor allochtone talen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs (i.o.= in ontwikkeling)

wikkelde leermiddelen, leerplannen/toetsen en lerarenopleidingen voor de genoemde talen. De talen die behandeld zijn in dit hoofdstuk komen op één na allemaal terug in de top-23 van meest genoemde allochtone thuistalen. De uitzondering is Russisch. Deze taal valt net buiten de top-23 (staat op positie 27), maar wordt wel in het voortgezet onderwijs gegeven. Ook zijn er voor Russisch binnen het voortgezet onderwijs leermiddelen beschikbaar en is er een centraal examen. Zoals uit de tabel naar voren komt is er voor sommige talen voorzien in leermiddelen, toetsen en lerarenopleidingen. Voor andere talen is slechts in enkele elementen voorzien en voor een aantal talen zijn er in het geheel geen voorzieningen. Ook blijken de talen waarvoor leermiddelen, toetsen en lerarenopleidingen beschikbaar zijn niet dezelfde te zijn voor het basisonderwijs als voor het voortgezet onderwijs.

Als we kijken naar de vijf meest genoemde allochtone thuistalen dan zien we dat voor de talen Turks, Arabisch en Engels zowel in basis- als voortgezet onderwijs voorzieningen aanwezig zijn. Voor de thuistalen Berbers en Hindi is dat in veel mindere mate het geval (voor Berbers zijn er in het voortgezet onderwijs geen voorzieningen, voor Hindi zijn er daarentegen in het basisonderwijs geen voorzieningen). Voor de volgende vijf talen in de top-23 geldt dat er voor Frans en Duits met name in het voortgezet onderwijs voorzieningen aanwezig zijn en voor Papiamentu vooral in het basisonderwijs. Spaans kent voorzieningen in beide schooltypen, maar voor Sranan Tongo daarentegen zijn er in het geheel geen voorzieningen. Drie van de talen van nummer 10 tot 15 kennen alleen voorzieningen in het basisonderwijs, namelijk Chinees, Koerdisch en Moluks/Maleis. Voor Italiaans zijn er zowel voor basis- als voortgezet onderwijs leermiddelen voorhanden, voor Somalisch daarentegen is er niets. Voor de helft van de talen van nummer 15 tot 23 ten slotte zijn er geen voorzieningen. Alleen voor Vietnamees en Servisch/Kroatisch/Bosnisch zijn er in beperkte mate leermiddelen beschikbaar voor het basisonderwijs. Voor Grieks zijn er leermiddelen voor het voortgezet onderwijs, voor Portugees voor basis- en voortgezet onderwijs.

Concluderend kunnen we vaststellen dat er grote verschillen zijn in de mate waarin voor het onderwijs in allochtone talen voorzieningen getroffen zijn. Voor de officiële talen van de landen van herkomst van de twee grootste allochtone groepen in Nederland - Turks en Arabisch - zijn inmiddels voorzieningen aanwezig. Ook voor de Zuid-Europese talen - Spaans, Italiaans en Portugees - zijn voorzieningen getroffen, hoewel deze talen in mindere mate als allochtone thuistaal in Nederland gesproken worden (Spaans op de 10<sup>e</sup>, Italiaans op de 14<sup>e</sup> en Portugees op de 17<sup>e</sup> positie in de top-23). Voor een aantal talen zijn er echter nog nauwelijks voorzieningen, terwijl deze talen door grote groepen in Nederland als thuistaal gebruikt worden. Het gaat dan in de eerste plaats om Berbers, Hindi en Papiamentu, maar vervolgens ook om Sranan Tongo, Koerdisch en Somalisch. In samenhang met de gegevens over de vitaliteit van deze talen (zie Hoofdstuk 5.2.5) en gegevens over de behoefte aan onderwijs in deze talen (zie Hoofdstuk 8) kan beoordeeld worden of een aanbod in basis- dan wel voortgezet onderwijs wenselijk is. Omdat de omvang van de taalgroepen plaatselijk kan verschillen en daarnaast nog andere plaatsgebonden factoren een rol spelen, moet het aanbod aan onderwijs in allochtone talen ook plaatselijk vastgesteld worden. De ontwikkeling van voorzieningen voor deze talen moet daarentegen op centraal niveau aangestuurd worden (zie Hoofdstuk 7.3).

## 10 Kerndoelen en certificaten voor OALT

In dit hoofdstuk bespreken we de doelstellingen, opzet en uitkomsten van een onderzoeksproject gericht op de ontwikkeling en evaluatie van kerndoelen en bijbehorende certificaten voor onderwijs in allochtone levende talen (OALT) aan het eind van de basisschoolperiode. Het project is in de vorm van een case-studie uitgevoerd in de gemeente Breda, in samenwerking met de Afdeling Welzijn van de gemeente, de lokale OALT-coördinator van de Onderwijsbegeleidingsdienst Breda en vele lokale OALT-docenten.

### 10.1 Doelstellingen en opzet van het project

Op Nederlandse basisscholen is sprake van een toenemende diversificatie van allochtone thuistalen van leerlingen en eveneens van een toenemende diversificatie van allochtone talen die in het kader van OALT worden onderwezen. Tegen deze achtergrond stijgt de behoefte aan kerndoelen en certificaten voor OALT aan het eind van de basisschoolperiode die enerzijds curriculumonafhankelijk zijn voor specifieke talen en anderzijds de grenzen van specifieke talen, scholen en gemeenten overstijgen. Dergelijke kerndoelen en certificaten kunnen verschillende soorten effecten sorteren: ze benadrukken niet alleen wat talen, leerlingen, docenten en ouders verbindt in plaats van scheidt, maar hebben ook belangrijke signaalfuncties voor elk van genoemde partijen alsmede voor methode-ontwikkelaars en taalbeleidsmakers.

Bij de ontwikkeling van de beoogde kerndoelen en certificaten voor OALT is gebruik gemaakt van beschikbare ervaringen in en buiten Nederland. In Nederland is inspiratie geput uit voorgestelde en/of gehanteerde kerndoelen aan het eind van de basisschoolperiode voor de talen Nederlands (*Staatsblad* 1993), Fries (*Staatsblad* 1993), Turks (Diephuis e.a. 1992a) en Arabisch (Diephuis e.a. 1992b), in het buitenland uit het *European Framework of Reference* (een Europese schaal van taalvaardigheden, tot stand gekomen onder auspiciën van de Raad van Europa; zie ook Hoofdstuk 11) en uit het *Curriculum Standard Framework* van de *Victorian School of Languages* in Melbourne/Australië (zie ook Hoofdstuk 12). In alle gevallen is daarbij gestreefd naar de ontwikkeling van functionele kerndoelen voor vaardigheden in taal en meestal ook naar de ontwikkeling van zulke kerndoelen voor kennis over taal. Met gebruikmaking van deze ervaringen zijn voor de volgende vijf domeinen kerndoelen ontwikkeld voor OALT: luister-, spreek-, lees- en schrijfvaardigheid (domeinen 1-4) en taalbeschouwing (domein 5). Voor elk van deze vijf domeinen zijn telkens, twintig kerndoelen ontwikkeld. Deze kerndoelen zijn allereerst ter beoordeling op doelmatigheid voorgelegd aan 50 ervaren OALT-docenten buiten Breda. Na verwerking van hun feedback is een finale versie ontwikkeld die ter beoordeling van individuele leerlingen in groep 8 op basisscholen in Breda is voorgelegd aan zowel de OALT-docenten van deze leerlingen (docentenversie) als aan de leerlingen zelf (leerlingenversie). Beide versies zijn integraal opgenomen in Bijlage 4 van deze publicatie.

Achtereenvolgens zijn in de gemeente Breda in juni 2001 de docentenversie en de leerlingenversie ingevuld door respectievelijk 15 docenten en 39 leerlingen in groep 8 van 15 basisscholen. Beide versies zijn bezorgd aan en geretourneerd door OALT-docenten via de OALT-coördinator van de gemeente Breda. Aan het eind van het schooljaar 2001 zijn de

door de OALT-docenten opgemaakte certificaten tijdens een speciale bijeenkomst met leerlingen, ouders en docenten voor het eerst officieel uitgereikt aan de leerlingen door de wethouder van onderwijs in de gemeente Breda.

## 10.2 Onderzoeksresultaten

De (zelf)beoordelingen zijn voornamelijk uitgevoerd voor de talen Arabisch en Turks; voor andere talen zoals Cambodjaans/Khmer, Farsi, Kroatisch en Spaans waren de (zelf)beoordelingen in groep 8 vooralsnog zo gering in aantal dat de uitkomsten niet zijn betrokken bij de data-analyse. Tabel 10.1 geeft een overzicht van het uiteindelijke data-bestand, Tabel 10.2 van de gemiddelde scores (1-5) van docenten en leerlingen per domein en Tabel 10.3 van de rangcorrelaties van moeilijkheidsgraad per domein.

Talen	Docenten	Docentenoordelen over leerlingen	Zelfbeoordelingen van leerlingen
Arabisch	6	49	26
Turks	5	12	8
Totaal	11	61	34

**Tabel 10.1** Overzicht van verwerkte oordelen van docenten en leerlingen

Domeinen	Docenten		Leerlingen	
	GS	SD	GS	SD
Luistervaardigheid	3.2	0.96	4.1	0.50
Spreekvaardigheid	3.1	1.02	4.0	0.60
Leesvaardigheid	2.8	1.01	3.6	0.99
Schrijfvaardigheid	2.6	1.05	3.5	1.05
Taalbeschouwing	2.7	1.00	3.6	0.85

**Tabel 10.2** Gemiddelde score (GS, schaal 1-5) en standaarddeviatie (SD) van docenten en leerlingen per domein

Conform verwachting geven zowel docenten als leerlingen dalende gemiddelde scores voor genoemde domeinen, in het bijzonder voor de domeinen luister- en spreekvaardigheid tegenover de overige drie domeinen. Wel geven leerlingen zichzelf voor elk domein een significant hogere score dan de docenten hen geven. Tegelijkertijd zijn blijkens Tabel 10.3 de rangcorrelaties van moeilijkheidsgraad per domein, zoals beoordeeld door docenten en leerlingen, significant.

Hierna zullen per domein de resultaten over de grenzen van talen heen besproken worden, ten slotte de verschillen tussen de scores voor Arabisch en Turks.

Domeinen	Correlatie-coëfficiënt (Spearman's Rho)
Luistervaardigheid (Tabel 10.4)	,557 *
Spreekvaardigheid (Tabel 10.5)	,651 **
Leesvaardigheid (Tabel 10.6)	,550 *
Schrijfvaardigheid (Tabel 10.7)	,628 **
Taalbeschouwing (Tabel 10.8)	,738 **

**Tabel 10.3** Rangcorrelaties van moeilijkheidsgraad per domein, zoals beoordeeld door docenten en leerlingen (\* significant op ,05 niveau, \*\* significant op ,01 niveau)

### Luistervaardigheid

Zowel docenten als leerlingen evalueren luistervaardigheid als het gemakkelijkste van de vijf domeinen. In Tabel 10.4 staan de gemiddelde scores van docenten en leerlingen per kern-doel. Tevens staat in deze tabel de moeilijkheidsgraad van elk kerndoel weergegeven. De scores hiervoor zijn gebaseerd op de plaats die elk van de kerndoelen gekregen heeft in de ranglijst van de scores (1-20) van docenten en leerlingen. Bij een hoge score voor een kern-doel is sprake van een lage moeilijkheidsgraad.

Over het algemeen zijn leerlingen en docenten het met elkaar eens over de moeilijkheidsgraad van de verschillende kerndoelen. Als gemakkelijk worden bijvoorbeeld de volgende kerndoelen gewaardeerd: begrijpen wanneer iemand zegt hoe laat het is of welke datum het is (docenten en leerlingen: 1), aangeboden of gevraagde hulp begrijpen (docenten: 3, leerlingen: 2) en uitleg begrijpen over plannen voor morgen (docenten: 4, leerlingen: 5). Moeilijk worden kerndoelen gevonden als iemands ervaring, mening, waardering of afkeuring over een onderwerp begrijpen (docenten en leerlingen: 18), een beschrijving begrijpen van een vertelde serie gebeurtenissen (docenten: 17, leerlingen: 19) en onbekende woorden in een verhaal of een gesprek uit de rest van het verhaal/gesprek begrijpen (docenten en leerlingen: 20). Over een vijftal kerndoelen zijn docenten en leerlingen het met elkaar oneens. Leerlingen vinden bijvoorbeeld het begrijpen van de hoofdlijn van een eenvoudig verhaal moeilijk (17), docenten vrij eenvoudig (7). Het begrijpen van aangeboden excuses waarderen leerlingen (2) juist als eenvoudiger dan docenten (11).

### Spreekvaardigheid

Spreekvaardigheid wordt door zowel docenten als leerlingen gewaardeerd als moeilijker dan luistervaardigheid. In Tabel 10.5 staat de score per kerndoel van het domein spreekvaardigheid. Evenals bij luistervaardigheid zijn ook hier docenten en leerlingen het over het algemeen met elkaar eens wat betreft moeilijkheidsgraad, hoewel leerlingen hun spreekvaardigheid wel hoger waarderen dan docenten deze waarderen.

Zoals het niet moeilijk wordt gevonden iemand te begrijpen die om de tijd vraagt, wordt het evenmin moeilijk gevonden daar zelf naar te vragen (docenten: 1, leerlingen: 2). Ook het aanbieden van hulp wordt niet moeilijk gevonden (docenten: 2, leerlingen: 1), evenmin als het geven van eenvoudige informatie via de telefoon (docenten: 3, leerlingen: 4). Als moeilijk worden gewaardeerd: zichzelf corrigeren als iets door anderen niet wordt begrepen (docenten: 19, leerlingen: 13), een beschrijving geven van een serie gebeurtenissen op de televisie

(docenten: 16, leerlingen: 19) en vragen stellen om informatie te verzamelen over een zelf gekozen onderwerp (docenten: 18, leerlingen: 17). Ook het geven van een eigen ervaring, mening, waardering of afkeuring over een onderwerp wordt moeilijk geacht (docenten: 17, leerlingen: 16). Over een aantal kerndoelen verschillen docenten en leerlingen van mening. Een gesprek met een ander beginnen vinden docenten (5) eenvoudiger dan leerlingen (11) en een eenvoudig verhaal vertellen over alledaagse dingen ook (docenten: 7, leerlingen: 20). Om uitleg vragen als iets niet wordt begrepen vinden leerlingen (3) daarentegen eenvoudiger dan docenten (12), evenals een beschrijving geven van een plaats, zoals de inrichting van een huis (docenten: 13, leerlingen: 7).

Domein luistervaardigheid	Docenten		Leerlingen	
	GS	MG	GS	MG
de hoofdlijn van een gesprek over alledaagse dingen begrijpen	3,3	8	4,2	8
begrijpen wanneer iemand zegt hoe laat het is of welke datum het is	3,7	1	4,3	1
antwoorden begrijpen op zelf gestelde vragen	3,4	5	4,1	13
de hoofdlijn van een eenvoudig verhaal begrijpen	3,4	6	3,9	17
iemands ervaring, mening, waardering of afkeuring over een onderwerp begrijpen	3,0	18	3,9	18
eenvoudige informatie via de telefoon begrijpen	3,3	7	4,2	10
een beschrijving begrijpen van een plaats, zoals de inrichting van een huis	3,2	13	4,0	14
een beschrijving begrijpen van een route, zoals het wijzen van de weg	3,1	15	4,0	16
een beschrijving begrijpen van een vertelde serie gebeurtenissen	3,0	17	3,9	19
uitleg begrijpen over hoe iets moet worden gedaan, gemaakt of gebruikt	3,1	16	4,2	7
uitleg begrijpen over plannen voor morgen	3,4	4	4,3	5
toestemming begrijpen om iets te doen, maken of gebruiken	3,3	9	4,2	9
aangeboden excuses begrijpen	3,5	2	4,2	11
aangeboden of gevraagde hulp begrijpen	3,4	3	4,3	2
een verzoek van anderen begrijpen	3,3	10	4,0	15
onbekende woorden in een verhaal of gesprek uit de rest van het verhaal/gesprek begrijpen	2,9	20	3,8	20
kindertelevisieprogramma's begrijpen	3,2	11	4,3	3
kinderliedjes begrijpen	3,2	12	4,2	12
een weerbericht op de televisie begrijpen	3,1	14	4,2	6
door anderen gemaakte grappen begrijpen	2,9	9	4,3	4

**Tabel 10.4** Gemiddelde scores (GS) en moeilijkheidsgraad (MG) per kerndoel, door docenten en leerlingen toegekend voor het domein luistervaardigheid

Domein spreekvaardigheid	Docenten		Leerlingen	
	GS	MG	GS	MG
een gesprek met anderen beginnen	3,3	5	4,0	11
deelnemen aan een gesprek	3,1	10	4,0	12
vertellen hoe laat het is of welke datum het is	3,5	1	4,3	2
antwoord geven op vragen	3,1	8	4,1	6
een eenvoudig verhaal vertellen over alledaagse dingen	3,1	7	3,8	20
de eigen ervaring, mening, waardering of afkeuring over een onderwerp weergeven	2,9	17	3,9	16
vragen stellen om informatie te verzamelen over een zelf gekozen onderwerp	2,9	18	3,9	17
om uitleg vragen als iets niet wordt begrepen	3,0	12	4,2	3
zichzelf corrigeren als iets door anderen niet wordt begrepen	2,9	19	4,0	13
eenvoudige informatie geven via de telefoon	3,3	3	4,2	4
een beschrijving geven van een plaats, zoals de inrichting van een huis	3,0	13	4,1	7
een beschrijving geven van een route, zoals het wijzen van de weg	3,0	14	3,9	18
een beschrijving geven van een zelf beleefde serie gebeurtenissen	2,9	15	3,9	14
een beschrijving geven van een serie gebeurtenissen op de televisie	2,9	16	3,8	19
uitleggen hoe iets moet worden gedaan, gemaakt of gebruikt	2,9	20	3,9	15
plannen voor morgen uitleggen	3,2	6	4,1	5
roestemming geven om iets te doen, maken of gebruiken	3,1	11	4,0	9
excuses aanbieden	3,3	4	4,0	10
hulp aanbieden of vragen	3,3	2	4,3	1
anderen om iets verzoeken	3,1	9	4,1	8

**Tabel 10.5** Gemiddelde scores (GS) en moeilijkheidsgraad (MG) per kerndoel, door docenten en leerlingen toegekend voor het domein spreekvaardigheid

## Leesvaardigheid

Leesvaardigheid wordt door zowel docenten als leerlingen gewaardeerd als moeilijker dan luistervaardigheid en spreekvaardigheid. In Tabel 10.6 staat de score per kerndoel van het domein leesvaardigheid weergegeven. Evenals bij de andere domeinen zijn ook hier docenten en leerlingen het over het algemeen met elkaar eens wat betreft de moeilijkheidsgraad, hoewel leerlingen hun leesvaardigheid wel hoger waarderen dan docenten deze waarderen.

Zowel docenten als leerlingen waarderen het begrijpen van een kinderboek (docenten: 2, leerlingen: 1), een stripverhaal (docenten: 5, leerlingen: 6) en een kinderkrant (docenten: 3, leerlingen: 7) als gemakkelijk. Moeilijk vinden beide groepen het begrijpen van een instructie of gebruiksaanwijzing (docenten: 20, leerlingen: 17) en van een routebeschrijving in een gids (docenten: 16, leerlingen: 18). Ook het begrijpen van onbekende woorden in een tekst uit de rest van de tekst wordt moeilijk gevonden (docenten: 18, leerlingen: 20). Over een aantal kerndoelen zijn docenten en leerlingen het niet met elkaar eens. Docenten (6) menen bijvoorbeeld dat het begrijpen van een aanplakbiljet of affiche vrij eenvoudig is, terwijl leerlingen (15) dat als aanzienlijk moeilijker waarderen. Het begrijpen van een advertentie- of reclametekst vinden leerlingen (3) daarentegen eenvoudiger dan docenten (12). Ook het begrijpen van schriftelijke uitleg over hoe iets moet worden gedaan, gemaakt of gebruikt waarderen leerlingen (4) als eenvoudiger dan docenten (15). Een kerndoel als een weerbericht in de krant begrijpen zien leerlingen juist als moeilijker (docenten: 9, leerlingen: 16).

## Schrijfvaardigheid

Schrijfvaardigheid wordt door zowel docenten als leerlingen gewaardeerd als het moeilijkste domein. In Tabel 10.7 staat de score per kerndoel van het domein schrijfvaardigheid weergegeven. Evenals bij de andere domeinen zijn ook hier docenten en leerlingen het over het algemeen met elkaar eens wat betreft de moeilijkheidsgraad, hoewel leerlingen hun schrijfvaardigheid wel hoger waarderen dan docenten deze waarderen.

Eenvoudig om te schrijven vinden zowel leerlingen (4) als docenten (1) het maken van een boodschappenlijst en het invullen van een formulier (docenten: 6, leerlingen: 6). Ook spelling wordt als eenvoudig gewaardeerd (docenten: 4, leerlingen: 5), evenals het correct gebruik van leestekens (docenten: 5, leerlingen: 1). Moeilijk daarentegen wordt het schrijven van een kindergedicht gevonden (docenten en leerlingen: 20) of van een informatieve tekst voor een kinderkrant (docenten: 19, leerlingen: 17). Ook geldt de kwalificatie 'moeilijk' voor het geven van een beschrijving van een serie gebeurtenissen op televisie (docenten: 17, leerlingen: 19) of het schriftelijk uitleggen hoe iets moet worden gedaan, gemaakt of gebruikt (docenten: 17, leerlingen: 19). Oneens zijn docenten en leerlingen het met elkaar over kerndoelen als in een brief excuses aanbieden (docenten: 3, leerlingen: 15), woorden voor een tekst in een woordenboek opzoeken (docenten: 11, leerlingen: 2) en het maken van een zinvolle indeling in alinea's (docenten: 14, leerlingen: 3).



Domein leesvaardigheid	Docenten		Leerlingen	
	GS	MG	GS	MG
een boodschappenlijst begrijpen	3,2	1	3,7	8
een aanplakbiljet/affiche begrijpen	2,9	6	3,5	15
een advertentietekst/reclame tekst begrijpen	2,8	12	3,8	3
een instructie/gebruiksaanwijzing begrijpen	2,6	20	3,4	17
een inschrijfformulier begrijpen	2,8	13	3,4	19
een dienstregeling voor de trein/bus begrijpen	2,8	11	3,6	12
een televisiegids begrijpen	2,9	8	3,9	2
informatie/uitleg in een folder begrijpen	2,6	19	3,6	14
een brief van familie begrijpen	2,9	7	3,6	10
de hoofdlijn van een eenvoudig verhaal begrijpen	3,0	4	3,7	9
een plaatsbeschrijving in een gids begrijpen	2,7	17	3,6	13
een routebeschrijving in een gids begrijpen	2,7	16	3,4	18
een beschrijving van een serie gebeurtenissen begrijpen	2,8	14	3,6	11
schriftelijke uitleg begrijpen over hoe iets moet worden gedaan, gemaakt of gebruikt	2,8	15	3,8	4
onbekende woorden in een tekst uit de rest van de tekst begrijpen	2,6	18	3,2	20
een stripverhaal begrijpen	2,9	5	3,8	6
een kinderkrant begrijpen	3,0	3	3,8	7
een kinderboek begrijpen	3,1	2	4,0	1
een kindergedicht begrijpen	2,8	10	3,8	5
een weerbericht in de krant begrijpen	2,8	9	3,5	16

**Tabel 10.6** Gemiddelde scores (GS) en moeilijkheidsgraad (MG) per kerndoel, door docenten en leerlingen toegekend voor het domein leesvaardigheid

Domein schrijfvaardigheid	Docenten		Leerlingen	
	GS	MG	GS	MG
een boodschappenlijst opschrijven	3,2	1	3,7	4
een brief aan familie schrijven	2,6	10	3,5	10
een formulier invullen	2,7	6	3,4	6
een affiche/folder maken	2,4	16	3,3	16
een beschrijving geven van een plaats, zoals de inrichting van een huis	2,5	12	3,5	9
een beschrijving geven van een route, zoals het wijzen van de weg	2,5	13	3,4	11
een beschrijving geven van een zelf beleefde serie gebeurtenissen	2,4	15	3,4	13
een beschrijving geven van een serie gebeurtenissen op de televisie	2,4	17	3,2	19
op papier uitleggen hoe iets moet worden gedaan, gemaakt of gebruikt	2,4	18	3,2	18
plannen voor morgen op papier zetten	2,8	2	3,5	8
de eigen mening over een onderwerp op papier zetten	2,6	9	3,5	6
in een brief excuses aanbieden	2,7	3	3,3	15
in een brief hulp aanbieden	2,6	7	3,3	14
in een brief om iets vragen	2,6	8	3,5	7
een informatieve tekst voor een kinderkrant schrijven	2,3	19	3,2	17
een kindergedicht maken	2,3	20	3,1	20
woorden voor een tekst in een woordenboek opzoeken	2,6	11	3,8	2
<i>de vormgeving van een tekst verzorgen door:</i>				
- een correcte spelling van woorden	2,7	4	3,7	5
- een correct gebruik van leestekens in zinnen, zoals komma's, puntkomma's, vraagtekens, klemtoon, aanhalingstekens	2,7	5	3,8	1
- een zinvolle indeling in alinea's	2,5	14	3,8	3

**Tabel 10.7** Gemiddelde scores (GS) en moeilijkheidsgraad (MG) per kerndoel, door docenten en leerlingen toegekend voor het domein schrijfvaardigheid

## Taalbeschouwing

Het domein taalbeschouwing wordt door zowel docenten als leerlingen gewaardeerd als een relatief moeilijk domein. In Tabel 10.8 staat de score per kerndoel van het domein weergegeven. Evenals bij de andere domeinen zijn ook hier docenten en leerlingen het over het algemeen met elkaar eens wat betreft de moeilijkheidsgraad, hoewel leerlingen hun vermogen tot taalbeschouwing opnieuw hoger waarderen dan docenten dit waarderen.

Volgens zowel docenten (1) als leerlingen (3) is het begrijpen en uitleggen van het verschil tussen klinkers en medeklinkers gemakkelijk, evenals het verschil tussen woorden met eenzelfde en tegenovergestelde betekenis (docenten: 3, leerlingen: 1). Ook het maken van onderscheid tussen verwijzingen naar heden, verleden en toekomst wordt niet moeilijk gevonden (docenten: 5, leerlingen: 4). Wel moeilijk is het zoeken van onbekende informatie op internet (docenten en leerlingen: 20), het zoeken van literatuurverwijzingen (docenten en leerlingen: 19) en het begrijpen van feitelijke tegenover opiniërende teksten (docenten: 18, leerlingen: 17). Van mening verschillen leerlingen en docenten over kerndoelen als het opzoeken van woorden in een woordenboek (docenten: 14, leerlingen: 6), het onderscheid tussen zelfstandige naamwoorden, werkwoorden en andere woordsoorten (docenten: 4, leerlingen: 13) en regels voor het gebruik van leestekens (docenten: 10, leerlingen: 2).

## Arabisch en Turks

Tot dusver is gekeken naar de evaluatie van de kerndoelen door docenten en leerlingen van beide taalgroepen samen. In Tabel 10.9 staan de scores weergegeven van de docenten Arabisch en Turks afzonderlijk. Uit deze gegevens komt hetzelfde patroon naar voren dat hierboven ook waargenomen is voor de beide taalgroepen samen. Luistervaardigheid wordt het eenvoudigste domein geacht, gevolgd door respectievelijk spreekvaardigheid, leesvaardigheid en schrijfvaardigheid. Het domein taalbeschouwing wordt ongeveer even moeilijk geacht als het domein schrijfvaardigheid.

Uit Tabel 10.9 blijkt echter ook dat de docenten Arabisch hun leerlingen op alle domeinen minder hoog waardeerden dan de docenten Turks. De eerste groep gaf een score van meer dan 1,3 punten lager dan de score die de docenten Turks gaven. Deze verschillen zijn voor alle domeinen significant.

Domein taalbeschouwing	Docenten		Leerlingen	
	GS	MG	GS	MG
<i>verschillende registers van taalgebruik begrijpen en uitleggen, zoals:</i>				
- formeel tegenover informeel taalgebruik	2,7	11	3,6	9
- monologen tegenover dialogen	2,7	12	3,5	15
- proza tegenover poëzie	2,4	17	3,5	14
- feitelijke tegenover opiniërende teksten	2,3	18	3,4	17
<i>verschillen begrijpen en uitleggen tussen:</i>				
- klinkers en medeklinkers	3,5	1	3,8	3
- woorden met een zelfde en tegenovergestelde betekenis	3,2	3	4,1	1
- concrete en abstracte woorden	2,7	15	3,5	16
- bewerende, vragende en ontkennende zinnen	2,8	6	3,6	10
<i>onbekende informatie opzoeken, zoals:</i>				
- woorden in een woordenboek	2,7	14	3,8	6
- literatuurverwijzingen	2,3	19	3,4	19
- informatie op internet	2,0	20	3,4	20
<i>taalkundige regels begrijpen en uitleggen, zoals:</i>				
- regels voor de spelling van werkwoorden en andere woorden	2,6	16	3,6	12
- het onderscheid tussen enkel- en meervoud	3,2	2	3,7	8
- het onderscheid tussen zelfstandige naamwoorden, werkwoorden en andere woordsoorten	3,1	4	3,6	13
- het onderscheid tussen onderwerp en gezegde	2,7	8	3,8	5
- regels voor het gebruik van leestekens	2,7	10	3,8	2
- het onderscheid tussen verwijzingen naar ruimte en tijd	2,7	9	3,6	11
- het onderscheid tussen verwijzingen naar plaats en richting	2,7	7	3,7	7
- het onderscheid tussen verwijzingen naar heden, verleden en toekomst	2,9	5	3,8	4
<i>reflecteren op taalvariatie, meertaligheid, eerste/ tweede vreemde taal, dialect en standaardtaal, lichaamstaal, gebarentaal</i>	2,7	13	3,4	18

Tabel 10.8 Gemiddelde scores (GS) en moeilijkheidsgraad (MG) per kerndoel, door docenten en leerlingen toegekend voor het domein taalbeschouwing

Domeinen	Docenten Arabisch		Docenten Turks	
	GS	SD	GS	SD
Luistervaardigheid	2.9	0.86	4.2	0.34
Spreekvaardigheid	2.7	0.95	4.0	0.36
Leesvaardigheid	2.4	0.75	4.0	0.41
Schrijfvaardigheid	2.1	0.77	3.9	0.49
Taalbeschouwing	2.3	0.72	4.1	0.42

**Tabel 10.9** Gemiddelde score (GS, schaal 1-5) en standaarddeviatie (SD) van docenten Arabisch (N = 49) en Turks (N = 12) per domein

In Tabel 10.10 staan de scores naast elkaar die de leerlingen die Arabisch of Turks volgden, zichzelf gegeven hebben. Deze scores zijn opnieuw telkens hoger dan de scores die de docenten toegekend hebben. In deze tabel is weer de eerder geschetste lijn waar te nemen van de moeilijkheidsgraad van de verschillende domeinen. Bovendien is ook in deze gegevens een verschil tussen de Arabische en de Turkse taalgroep waar te nemen. De leerlingen die Arabisch gevolgd hebben, gaven zichzelf een score van minimaal 0,8 punten lager dan de Turkse leerlingen. Voor alle domeinen zijn deze verschillen opnieuw significant.

Domeinen	Leerlingen Arabisch		Leerlingen Turks	
	GS	SD	GS	SD
Luistervaardigheid	3.9	0.47	4.7	0.25
Spreekvaardigheid	3.8	0.56	4.7	0.28
Leesvaardigheid	3.3	0.98	4.6	0.40
Schrijfvaardigheid	3.1	1.05	4.5	0.39
Taalbeschouwing	3.3	0.77	4.6	0.42

**Tabel 10.10** Gemiddelde score (GS, schaal 1-5) en standaarddeviatie (SD) van leerlingen Arabisch (N = 26) en Turks (N = 8) per domein

### 10.3 Conclusies

In dit hoofdstuk zijn beoordelingen van docenten en zelfbeoordelingen van leerlingen besproken over de beheersing van het Arabisch en Turks aan het eind van het basisonderwijs in de gemeente Breda. Voor luister-, spreek-, lees- en schrijfvaardigheid alsmede voor taalbeschouwing zijn daarbij telkens twintig verschillende kerndoelen onderscheiden. Zowel docenten als leerlingen geven dalende gemiddelde scores voor respectievelijk genoemde vier vaardigheden. Deze volgorde is in overeenstemming met de eerder geconstateerde zelfbeoordelingen van leerlingen, zoals die in de taalpeilingen naar voren zijn gekomen in Hoofdstuk 5.2 (zie met name Tabel 5.28). Ook taalbeschouwing wordt door zowel leerlingen als docenten relatief moeilijk gevonden. Tegelijkertijd geven leerlingen zichzelf voor elk van de vijf onderscheiden domeinen een significant hogere score dan de docenten hen geven.

Binnen elk van de vijf domeinen zijn telkens twintig functionele kerndoelen onder-

scheiden. Over het algemeen zijn leerlingen en docenten het met elkaar eens over de moeilijkheidsgraad van de per domein onderscheiden kerndoelen, al zijn er op onderdelen opvallende beoordelingsverschillen tussen leerlingen en docenten. De (zelf)beoordelingen over de beheersing van het Arabisch aan het eind van de basisschoolperiode zijn bij zowel docenten als leerlingen significant lager dan die over de beheersing van het Turks bij docenten en leerlingen. De verschillen in zelfbeoordeling van de beheersing van het Turks *vs.* Arabisch door leerlingen zijn eveneens in overeenstemming met eerder geconstateerde verschillen in Hoofdstuk 5.2 (zie met name Tabel 5.28). De beoordeelde twintig kerndoelen voor elk van de onderscheiden vijf domeinen geven een beeld van welke taalactiviteiten door docenten en leerlingen als relatief gemakkelijk of moeilijk worden ervaren. De bevindingen in de gemeente Breda zijn van belang bij de verdere ontwikkeling van landelijke kerndoelen en gemeentelijke certificaten voor OALT.

In Hoofdstuk 11 komen vanuit een ander perspectief opnieuw zelfbeoordelingen van taalvaardigheden door leerlingen aan het eind van de basisschoolperiode (groep 7 en 8) ter sprake en wel opnieuw in de vorm van case-studies (in de gemeenten Maastricht en Tilburg). In Hoofdstuk 11 fungeren docenten echter niet als beoordelaars over dezelfde taalvaardigheden van leerlingen, maar eerder als trajectbegeleiders van leerlingen. Bovendien is in Breda sprake van een momentopname met een productgerichte evaluatieve doelstelling en in Maastricht en Tilburg van een viertal werkmomenten met een veel bredere procesgerichte pedagogisch-didactische doelstelling. Beide projecten in Hoofdstuk 10 en 11 zijn echter gericht op een verhoging van het metalinguïstisch bewustzijn over de beheersing van andere talen dan Nederlands aan het eind van de basisschoolperiode en op een opwaardering van deze talenkennis.

## 11 Een taalportfolio in meertalige klassen

In de toenemende mobilisering van Europa leren en gebruiken steeds meer Europeanen heel wat talen. Oude taalgrenzen verdwijnen en nieuwe taalgrenzen ontstaan. Talen leren gebeurt ook niet alleen op school. Leerlingen spreken thuis of op straat vaak andere talen dan bijvoorbeeld Nederlands of wonen in een grensstreek waar naast Nederlands bijvoorbeeld ook Duits wordt gesproken, waardoor kinderen met beide talen in contact komen. Deze ontwikkeling vraagt steeds meer om een Europees talenbeleid waarin deze talenkennis als kenmerk van de Europese culturele verscheidenheid wordt erkend en bevorderd. Het is dan ook van belang om in Europees verband meer duidelijkheid te krijgen over de manier waarop mensen talen leren en over de vraag welk taalvaardigheidsniveau wordt bereikt bij het leren van talen, al dan niet in een formele onderwijscontext.

Om aan deze behoefte te voldoen is onder auspiciën van de Raad van Europa van 1989 tot 1997 het project *Language Learning for European Citizenship* uitgevoerd (zie onder meer Raad van Europa 1996, Coste e.a. 1998, Christ 1999). In dit project staan twee thema's centraal:

- een Europees Referentiekader (*Framework of Reference*) waarbinnen een taalschaal met zes niveaus van taalvaardigheid is geformuleerd. Hiermee zijn andere niveaus en diploma's in Europa met elkaar te vergelijken. Zo kan bijvoorbeeld een Nederlandse leerling met Frans in zijn havo-pakket voor een stage of een baan in Frankrijk aan een Franse werkgever laten zien wat zo'n havo-diploma voor Frans nu inhoudt;
- een Europese taalportfolio: een document waarin niet alleen officiële diploma's worden opgenomen, maar ook andere taalgebruikservaringen worden gedocumenteerd, zoals het opgroeien in een meertalige thuissituatie.

In paragraaf 11.1 wordt een beschrijving gegeven van de twee instrumenten die in deze context door de Raad van Europa zijn voorgesteld: een Europese taalschaal en een Europese taalportfolio. Vervolgens wordt in paragraaf 11.2 ingegaan op een pilotproject dat gedurende twee jaar in Nederland is uitgevoerd. Meer specifiek staan de ervaringen centraal van een aantal basisschoolleerlingen met een Nederlandse variant van de Europese taalportfolio (zie Broeder 2001a voor een eerdere versie van deze tekst).

### 11.1 De Europese context van taalschaal en taalportfolio

Een belangrijk onderdeel van genoemd Europees Referentiekader is de specificatie van een Europese schaal van taalvaardigheid (Raad van Europa 1996, Trim 1997). In deze taalschaal wordt uitgegaan van vijf taalvaardigheden in termen van luisteren, gesproken interactie, gesproken productie, lezen en schrijven. Voor elk van deze vaardigheden wordt de taalgebruiker ingedeeld in één van de volgende zes niveaus:

- niveau A1: *Basic user: Breakthrough*;
- niveau A2: *Basic user: Waystage*;
- niveau B1: *Independent user: Threshold*;
- niveau B2: *Independent user: Vantage*;
- niveau C1: *Proficient user: Effective Proficiency*;
- niveau C2: *Proficient user: Mastery*.

Voor elk van deze zes niveaus is een algemene beschrijving (*general descriptor*) geformuleerd voor elk van de vijf taalvaardigheden. De algemene beschrijving voor luistervaardigheid van de *basic breakthrough* taalgebruiker (niveau A1) is bijvoorbeeld als volgt geformuleerd: *Ik kan vertrouwde woorden en basiszinnen begrijpen die mezelf, mijn familie en directe concrete omgeving betreffen, wanneer de mensen langzaam en duidelijk spreken*. Een ander voorbeeld is de volgende algemene beschrijving voor leesvaardigheid van een *proficient mastery* taalgebruiker (niveau C2): *Ik kan moeiteloos vrijwel alle vormen van de geschreven taal lezen, inclusief abstracte, structureel of linguïstisch complexe teksten, zoals handleidingen, specialistische artikelen en literaire werken*. Met dergelijke algemene descriptoren kan een docent of leergangauteur, maar ook een werkgever of personeelsfunctionaris snel een indruk krijgen van de taalvaardigheid waarover iemand beschikt in de betreffende taal. Vooral in Europees en verder internationaal verband kan deze taalvaardigheidsinschatting zinvol zijn (zie Dwarshuis 1999, De Roos 1998).

Naast deze algemene beschrijving bestaat de Europese schaal voor taalvaardigheid ook uit een aantal specifieke descriptoren waarmee een gedetailleerder beeld wordt verkregen. Enkele voorbeelden van specifieke descriptoren voor genoemde luistervaardigheid van de *basic breakthrough* taalgebruiker (niveau A1) zijn de volgende:

- *Ik kan andere mensen begrijpen als ze langzaam spreken en ik kan vragen iets te herhalen.*
- *Ik kan het onderwerp van liedjes begrijpen.*
- *Ik kan een weerbericht op tv volgen.*
- *Ik kan eenvoudige verbaaltjes en gesprekjes volgen.*

Voor een uitvoerige verantwoording van de algemene en specifieke descriptoren wordt verwezen naar North & Schneider (1998) en North (1999). Met de Europese schaal van taalvaardigheid is een meetlat beschikbaar voor de vergelijking van de niveaus van taalvaardigheid die in de verschillende lidstaten van de Raad van Europa worden gehanteerd. De achterliggende doelstelling gaat echter verder. Het Europees referentiekader is niet alleen bedoeld voor het beschrijven van hoe talenkennis wordt verworven, onderwezen en vastgesteld. Een belangrijke doelstelling is ook het bevorderen van taalbewustzijn en taalreflectie bij de taalgebruiker. Het referentiekader is bedoeld als een transparant, flexibel en open instrument gericht op zeer verschillende vormen van taalgebruik en taalverwerving, al dan niet in een formele context (Trim 1999). Het Europees Referentiekader kan de basis zijn voor de erkenning van de taalkwalificaties die in de verschillende Europese landen worden gehanteerd. De toepassing van het Europees Referentiekader impliceert ook de erkenning van het potentieel aan niet-formele talenkennis van Europese inwoners die in een meertalige thuissituatie zijn opgegroeid. Janssen-Van Dieten (2000) concludeert dat het Europees Referentiekader een rijk document is, dat inderdaad nuttig kan zijn voor leergangontwikkeling, toetsconstructie en talenonderwijs; juist het open en flexibele karakter van het Europees Referentiekader kan echter de vergelijkbaarheid van (taal)kwalificaties in de weg staan.

Het tweede instrument dat door de Raad van Europa wordt ontwikkeld is een Europese taalportfolio. In de periode 1998-2001 is in meer dan 15 Europese landen aan een landelijke versie van een taalportfolio gewerkt. Schärer (1998, 1999, 2000) geeft voor genoemde jaren een samenvatting van de ontwikkelingen en ervaringen in de betrokken Europese landen. Een taalportfolio is als het ware een talenpaspoort waarmee taalgebruikers kunnen rapporteren over hun vaardigheid in verschillende talen. Een taalportfolio bestaat uit een drietal onderdelen:



- een *taalbiografie* waarin de gebruiker zijn eigen taalachtergrond kan vermelden, andere talen die zijn geleerd, zowel op school als daarbuiten, en een overzicht van officiële diploma's (zoals examendocumenten en diploma's van een talencursus);
- een *logboek* bestaande uit vragenlijsten (met stellingen over taalgebruik) waarmee de taalgebruiker voor zichzelf kan nagaan hoe goed hij een bepaalde taal beheerst;
- een *dossier* met een lijst van voorbeelden uit eigen werk; hierbij valt te denken aan verslagen van stages, uitwisselingen, presentaties en projecten die in een bepaalde taal hebben plaatsgevonden.

De taalportfolio is op verschillende momenten in de loopbaan van de taalgebruiker inzetbaar. In het onderwijs kan de taalportfolio van belang zijn bij de overgang naar een andere school, zodat de nieuwe school weet wat de leerling op het gebied van talen allemaal gedaan heeft. Een taalportfolio geeft niet alleen weer wat op school is geleerd. Met hun taalportfolio kunnen leerlingen ook aangeven welke activiteiten buiten de school zijn ondernomen en wat zij daarvan geleerd hebben. Gedacht kan worden aan contacten met familieleden in het buitenland en aan het spreken van Turks met vader en moeder. Op latere leeftijd kan de taalportfolio naast reguliere diploma's ook als bewijsstuk dienen bij de overgang van het onderwijs naar de werkkring. Maar ook bij reacties op personeelsadvertenties, waarin bijvoorbeeld gevraagd wordt naar een vrachtwagenchauffeur met enige kennis van het Spaans, kan een taalportfolio een functie vervullen. Voor een voorbeeld van een portfolio-ontwikkeling in opleiding en bedrijf wordt verwezen naar Bom e.a. (1997).

## 11.2 Een taalportfolio in het Nederlandse basisonderwijs

In Nederland zijn gedurende een tweetal schooljaren (1998/1999 en 1999/2000) negen pilotprojecten uitgevoerd waarbij door verschillende instanties met een Nederlandse versie van een taalportfolio in het onderwijs is geëxperimenteerd. Alkema e.a. (2000) en Stoks (1998) geven een overzicht van de betreffende pilotprojecten. Een drietal doelstellingen worden in deze Nederlandse pilotprojecten onderscheiden:

- het creëren van een draagvlak voor een taalportfolio voor moderne levende talen in het Nederlandse onderwijs;
- het vaststellen van de gewenste vorm van een taalportfolio;
- het onderzoeken van de effecten van het gebruik van een taalportfolio op leerlingen en docenten.

Voor het bereiken van deze doelstellingen worden verschillende doelgroepen van de taalportfolio onderscheiden. Niet alleen wordt gekeken naar het gebruik van de taalportfolio in het basisonderwijs, maar ook in het voortgezet onderwijs en het beroepsonderwijs. Elk project richt zich op een specifieke doelgroep van taalgebruikers. Zo zijn er projecten (uitgevoerd door het Expertisecentrum Duits, het Europees Platform en het *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung* in Noordrijn-Westfalen) die zich specifiek richten op basisscholen in de Nederlands-Duitse grensstreek. Op deze scholen krijgen leerlingen op jonge leeftijd tweede-taalonderwijs in Duits of Frans. Ook is er een project (uitgevoerd door het CPS) dat zich specifiek richt op de verwerving van Engels en wel in het bijzonder op de samenhang tussen het Engels dat leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs leren en buiten school. Verder is er nog een project (uitgevoerd door het Cito) waarin wordt nagegaan hoe een taalportfolio

kan aansluiten bij overige dossieractiviteiten in de tweede fase van het voortgezet onderwijs (de bovenbouw van havo/vwo).

Eén van de negen Nederlandse pilotprojecten is specifiek gericht op meertalige klassen in het basisonderwijs (zie Broeder 2000, 2001b). In dit pilotproject wordt voortgebouwd op eerdere studies naar (allochtone) talenkennis van leerlingen in het basisonderwijs. Er zijn twee gemeenten benaderd om aan dit pilotproject mee te werken, namelijk Maastricht en Tilburg. Voor Maastricht is gekozen vanwege de veelvuldige contacten van inwoners met de buurtalen Frans en Duits en vanwege de status van het Maastrichts als cultuurdialect. Tilburg is benaderd vanwege de lokale contacten en de grote etnisch-culturele variatie in de stad. Beide gemeenten voeren een actief beleid op het gebied van meertaligheid in het onderwijs (Gemeente Maastricht 1998, Gemeente Tilburg 1999). Omdat de te selecteren scholen een zo representatief mogelijk beeld dienden te vormen van elke gemeente zijn er bij de selectie van de scholen een aantal criteria gehanteerd waaraan de scholen moesten voldoen. Zo werd bijvoorbeeld gelet op de aanwezigheid van uiteenlopende taalgroepen op een school en op de geografische ligging (al dan niet in het centrum). Uiteindelijk is aan het pilotproject deelgenomen door meer dan 500 leerlingen uit groep 7 en groep 8 van 10 basisscholen (21 klassen), verdeeld over Maastricht en Tilburg. Gedurende twee schooljaren waren er vier werkmomenten, te weten in maart, juni en november 1999 en in april 2000.

Tijdens de twee schooljaren van het pilotproject zijn er twee versies van de taalportfolio ontwikkeld. De versie die in het tweede jaar is gebruikt is grondig gewijzigd en op groter formaat gebracht. De dataverzameling is zowel kwantitatief als kwalitatief van aard geweest. Bij alle leerlingen zijn vragenlijsten afgenomen ten einde zicht te krijgen op de thuistaal- en schooltaalsituatie. Ook hebben de leerlingen een korte vragenlijst ingevuld waarmee zij konden aangeven wat zij van het werken met de taalportfolio vonden. De kwalitatieve dataverzameling bestond uit semi-gestructureerde interviews met docenten, logboeknotities van de docenten zelf en klasobservaties in elke groep en op elke school. In dit hoofdstuk worden de resultaten van het project samengevat (zie Broeder 2001b voor een uitvoerige bespreking). Allereerst worden een tweetal leerlingprofielen gepresenteerd. Vervolgens worden de klasobservaties en de praktijkervaringen van leerlingen en docenten besproken. Ten slotte worden kwantitatieve resultaten gepresenteerd die zijn verkregen middels een korte evaluatievragenlijst die de leerlingen zelf hebben ingevuld.

### **Twee leerlingprofielen**

Een goede indruk van de ervaringen met het werken met de taalportfolio in dit pilotproject geven de volgende profielen. Het betreft geconstrueerde verhalen vanuit het perspectief van de leerlingen.

Mark (10 jaar):

*Ik ben erg trots op mijn talenmap. Mijn juf zegt altijd taalportfolio, maar dat vind ik zo'n deftig woord. Ik heb veel over talen geleerd. Elke dag begint onze juf met een groet. Wij mogen dan raden welke taal het is. We weten het meestal al, want als je dat vaak doet leer je het ook meteen. Ciao vind ik de leukste. Volgende week krijg ik een nieuw konijn, dat ga ik zo noemen. Mama zegt dat ik hem dan ook spaghetti moet laten eten, maar dat lijkt me niet zo'n goed idee. In mijn map heb ik wel een recept van spaghetti. Dat heb ik van de doos afgeknipt. Meteen had ik 4 talen, want het stond er in het Nederlands, Frans, Duits en Italiaans. Dat kon je zien aan het vlaggetje van de*

*landen die bij het recept stonden. Als ik weer boodschappen ga doen, kijk ik of er nog iets te vinden is met verschillende talen. Woensdagmorgen mogen we vrij werken met onze map en dan wil ik er weer wat spullen bij stoppen. Je moet er dan ook wat over schrijven, dat vind ik altijd moeilijk. Onze juf helpt wel maar zegt ook dat we het eerst zelf moeten proberen.*

Paula (12 jaar):

*We hebben op school naar een tekenfilm gekeken. Daar stonden geen letters onder, alleen werd er gepraat en dan nog wel Frans! Daarna moesten we het verhaal opschrijven en Stefan had het voorgelezen. We hadden bijna allemaal hetzelfde. Daarna moesten we luisteren naar een cassettebandje in een andere taal. Daar moesten we ook het verhaal van opschrijven. Nou, dat lukte dus niemand. Toen mocht Casja komen. Zij zit nog niet zo lang bij ons op school in groep 2. Zij kon het wel verstaan want het was Spaans. Ik vond het wel knap voor zo'n klein meisje, maar dat komt omdat ze dat ook thuis leert. Ik zou ook wel veel talen willen leren. Daarom werk ik graag met mijn talenmap. Soms maak ik thuis iets. Dat neem ik dan mee naar school en vraag aan de juf of het in mijn map mag. Je moet er voor zorgen dat alleen nette werkjes in je map komen en geen kladwerk. Ik hoop dat je de map mag houden als je van school afgaat want ik zou het jammer vinden als ik hem moet missen. Ik krijg van oma een kaart uit Kreta. Dat ligt in Griekenland en oma zal er op letten dat er Griekse woorden op staan. Dan bewaar ik de kaart in de map.*

### Klasobservaties en praktijkervaringen in het eerste pilotjaar: de taalportfolio

In de eerste proefversie van de taalportfolio basisonderwijs bestond de taalbiografie uit een boekje met zeven onderdelen, waarbij de leerlingen de volgende informatie konden geven:

- Naast naam en geboortjaar was er de zin: *Thuis spreken wij ...*
- *Welke taal of welk dialect spreek ik met wie?*
- *Op welke school heb ik gezeten?*
- *Talen die ik op school heb gehad.*
- *Contacten met mensen in Nederland en in het buitenland die een andere taal spreken.*
- *Zo goed kan ik mij in andere talen redden.*

Dit laatste onderdeel is met acht pagina's het omvangrijkste. Er zijn 81 stellingen over taalvaardigheid geformuleerd waarmee minimaal drie en maximaal vijf talen worden bevraagd. Voorgedrukt staan Engels, Frans en Duits, maar leerlingen kunnen ook nog twee andere talen invullen. De stellingen zijn gebaseerd op de Europese Taalschaal (zie paragraaf 11.1). Enkele stellingen voor het taalvaardigheidsniveau luisteren zijn bijvoorbeeld:

*A1: Ik kan andere mensen begrijpen als ze langzaam spreken en ik kan vragen iets te herhalen.*

*A2: Ik kan de belangrijkste punten uit korte luisterteksten begrijpen als ik weet waarover het gaat en er langzaam en duidelijk wordt gesproken.*

- *Mijn talen Europees gezien.*

Dit laatste onderdeel van de taalbiografie omvat vier pagina's. Met enig reken- en telwerk kunnen de leerlingen hun oordelen over 81 stellingen herleiden tot een indeling op de Europese Taalschaal.

De proefversie van de taalportfolio was grotendeels een vertaling van een eerste versie zoals die in Duitsland was ontwikkeld (zie Gerling & Thürmann 1999). Na een jaar werken met de Nederlandse taalportfolio voor het basisonderwijs werden een aantal problemen opgemerkt. Allereerst waren er praktische problemen met het formaat. De leerlingen hadden te weinig schrijfruimte om al hun taalkennis en taaloordelen in de taalbiografie te vermelden.

Vooraf de onderdelen *Zo goed kan ik mij in andere talen redden* en *Mijn talen Europees gezien* waren problematisch. Deze onderdelen werden te lang, te moeilijk en te onduidelijk gevonden. De uitleg was in moeilijke woorden en in lange, samengestelde zinnen. De Europese taalschaal als referentiekader bleek op deze manier bij leerlingen en docenten kortom geen succes. Het werken met de algemene en specifieke descriptoren werd als veel te moeilijk ervaren.

Gelet op deze ervaringen lag het accent bij het tweede werkmoment meer op de dossier-functie van de taalportfolio. De leerlingen konden naast de zeven onderdelen van de taalbiografie tijdens het tweede werkmoment ook werken aan een tweetal additionele taaltaken. Allereerst was er een taalvragenformulier waarmee ze in detail over hun thuistaal- en schooltaalsituatie konden rapporteren. De tweede taaltak was het schrijven van een taalverhaal (zie Broeder 2001b voor een beschrijving van beide taaltaken).

### **Klasobservaties en praktijkervaringen in het tweede pilot jaar: de talenmap**

De kritische op- en aanmerkingen van leerlingen en docenten in het eerste projectjaar werden verwerkt en uiteindelijk werd er voor het basisonderwijs een tweede versie ontwikkeld met de meer kindvriendelijke benaming van de talenmap. De nieuwe versie van de taalportfolio was bovendien op groter formaat. De eerste drie onderdelen van de taalbiografie zijn grotendeels hetzelfde gebleven. De aanpassingen betroffen vooral een meer kindvriendelijke lay-out (waaronder meer schrijfruimte). Grondig veranderd zijn wel de onderdelen 4-7. Het vierde onderdeel *Wat kan ik in de talen of dialecten die wij thuis spreken?* beslaat slechts drie pagina's. Op elke pagina staan de volgende 12 stellingen over taalvaardigheid:

- Luisteren:  
*Ik kan thuis eenvoudige gesprekjes volgen.*  
*Ik kan mijn vader en moeder begrijpen als ze over zichzelf en hun familie praten.*  
*Ik kan televisieprogramma's volgen.*
- Lezen:  
*Ik kan thuis korte briefjes lezen.*  
*Ik kan boekjes lezen.*  
*Ik kan een krant lezen.*
- Spreken:  
*Ik kan iets vertellen over mijn ouders, broers en/of zussen.*  
*Ik kan mijn ouders vertellen wat ik vandaag heb gedaan.*  
*Ik kan een grappig verhaal vertellen.*
- Schrijven:  
*Ik kan thuis korte briefjes schrijven aan mijn ouders.*  
*Ik kan een kort versje schrijven in een poëzie-album.*  
*Ik kan een verhaal schrijven.*

Leerlingen kunnen door middel van deze stellingen (één taal per pagina) een inschatting geven van hun taalvaardigheid in de betreffende taal. Er zijn drie keuze-mogelijkheden: *nee*, *een beetje* of *ja*. Er staat geen enkele taal voorgedrukt; leerlingen kunnen zelf de talen invullen die op hen betrekking hebben. Op de eerste pagina kunnen leerlingen de eerste taal of een dialect invullen. Als in hun thuissituatie nog meer talen voorkomen kunnen ze die talen op de volgende pagina's invullen. De stellingen hebben allemaal betrekking op het thuisdomein.

Bij het vijfde onderdeel *In welke talen heb ik les gehad op school?* staan telkens stellingen over de taalvaardigheid in een specifieke schooltaal. De wijze van invullen is hetzelfde als bij het

vorige onderdeel. De volgende 15 stellingen worden voorgelegd aan de leerlingen:

- Luisteren:

*Ik kan mijn meester of juf begrijpen als hij/ zij iets in deze taal zegt.*

*Ik kan begrijpen waar liedjes over gaan in deze taal.*

*Ik kan eenvoudige gesprekjes volgen.*

- Lezen:

*Ik kan eenvoudige verhaaltjes lezen.*

*Ik kan eenvoudige briefjes, kaarten of e-mailtjes lezen.*

- Spreken:

*Ik kan antwoord geven als de meester of juf mij iets vraagt.*

*Ik kan iemand begroeten.*

*Ik kan iets over mijzelf vertellen.*

*Ik kan de weg vragen en wijzen.*

*Ik kan zeggen hoe laat het is.*

*Ik kan iets kopen in een winkel.*

*Ik kan zeggen wat ik lekker, leuk of fijn vind en wat niet.*

*Ik kan zeggen waar ik woon.*

- Schrijven:

*Ik kan een kort briefje, e-mailtje of ansichtkaart schrijven.*

*Ik kan een kort verhaaltje schrijven.*

Bij het zesde onderdeel (*Vakantie!*) kunnen leerlingen op een kaart van Europa door middel van kleuren aangeven in welke landen ze weleens op vakantie zijn geweest. Ook wordt gevraagd om stickers, kaarten of andere herinneringen aan die landen op een stevig stuk papier te plakken en te bewaren in de talenmap. Het zevende en laatste onderdeel (*Mijn taalverhaal*) is een open opdracht waarbij leerlingen kunnen opschrijven op welke manier zij met andere talen te maken hebben. Ook mogen leerlingen bij dit onderdeel teksten, kaarten en stickers in andere talen opplakken.

In het tweede pilotjaar is de nieuwe versie van de taalportfolio basisonderwijs geïntroduceerd gedurende het derde werkmoment in november 1999, samen met opnieuw een aantal additionele taaltaken, zoals een woordenboekopdracht en een briefopdracht. De doorgevoerde veranderingen bevielen goed bij de docenten, echter er bleef ook kritiek. Docenten en leerlingen vonden het met name een probleem dat de taalportfolio een op zichzelf staand project is waarmee door de leerlingen slechts twee keer per jaar gedurende korte tijd gewerkt kan worden. Op die manier gaat het volgens de docenten niet leven bij de leerlingen. Beter is het om de taalportfolio in te bedden in het reguliere onderwijsprogramma.

Tijdens het vierde werkmoment in maart/april 2000 is de scholen dan ook de mogelijkheid geboden zelf een project op te zetten rondom talen in het algemeen en de taalportfolio in het bijzonder. Een ruime meerderheid van de scholen heeft van deze optie gebruik gemaakt. Er zijn tevens een aantal nieuwe taaltaken ontwikkeld (*Muziek in alle talen*, een groetopdracht en een gedichtopdracht), maar docenten konden ook zelf taaltaken bedenken. Doordat docenten hierin de vrije hand hadden zag het vierde werkmoment er voor alle scholen heel verschillend uit. Eén ding stond echter op alle scholen centraal: de talenmap. Het vierde werkmoment werd door docenten en leerlingen als positief ervaren. Docenten konden nu meer rekening houden met het taalvaardigheidsniveau van hun leerlingen. Een ander positief punt was dat de meertalige leerlingen meer aandacht kregen: zij konden hun

klasgenoten iets leren over hun eigen taal en cultuur. Volgens docenten was dat erg goed voor hun zelfvertrouwen. Gedurende het vierde werkmoment kreeg de taalportfolio op deze wijze veel meer een integrale plaats binnen het lesprogramma.

### De leerlingenevaluatielijst

Gedurende het vierde werkmoment in april 2000 kregen de leerlingen als taaltaak in de vorm van een werkblad een vragenlijst aangeboden waarmee ze het werken met de talenmap konden evalueren (*De talenmap: Wat vinden de leerlingen?*). Bij deze zogenaamde leerlingenmonitor dienden de leerlingen de stellingen te markeren waarmee ze het eens waren. In Tabel 11.1 zijn de gegeven oordelen van leerlingen samengevat.

Wat vind je van de talenmap?	Aantal leerlingen mee eens	
Werken met de talenmap is leuk	301/457	66%
Werken met de talenmap is gemakkelijk	343/380	90%
Werken met de talenmap is belangrijk voor mij	182/355	51%
De talenmap laat goed zien wat ik kan in een taal	327/383	85%
Ik leer veel van werken met mijn talenmap	245/354	69%
Ik wil vaker met mijn talenmap werken	219/367	60%
Ik vind het leuk een talenmap te hebben	294/419	70%

**Tabel 11.1** Positieve oordelen van leerlingen over (het werken met) de talenmap

Tabel 11.1 laat zien dat het merendeel van de leerlingen een positieve tot zeer positieve evaluatie geeft van (het werken met) de talenmap. In Tabel 11.2 is de leerlingenpopulatie opgesplitst naar leerlingen die aangeven dat thuis een andere taal naast of in plaats van Nederlands wordt gebruikt en naar leerlingen bij wie thuis alleen Nederlands wordt gebruikt.

Wat vind je van de talenmap?	Thuis ook een andere taal		Thuis alleen Nederlands	
Werken met de talenmap is leuk	74/106	70%	227/351	65%
Werken met de talenmap is gemakkelijk	74/83	89%	269/297	91%
Werken met de talenmap belangrijk voor mij	51/81	63%	131/274	48%
De talenmap laat goed zien wat ik kan in een taal	76/84	90%	251/299	84%
Ik leer veel van werken met mijn talenmap	62/81	77%	183/273	67%
Ik wil vaker met mijn talenmap werken	59/83	71%	160/284	56%
Ik vind het leuk een talenmap te hebben	67/89	75%	227/330	69%

**Tabel 11.2** Positieve oordelen van meertalige vs. eentalige leerlingen over (het werken met) de talenmap

De overwegend positieve evaluatie door de leerlingen geldt opnieuw voor beide groepen op alle dimensies. Er treden echter enkele interessante verschillen op tussen meertalige en

centalige leerlingen. In de eerste groep zijn er relatief meer leerlingen die het werken met de talenmap leuk en belangrijk vinden. Ook zijn er relatief meer meertalige dan eentalige leerlingen die aangeven dat ze veel van de talenmap hebben geleerd en er vaker mee willen werken.

Ook na twee jaar blijven de docenten kritisch, met name over het nut van de taalportfolio voor leerlingen in het basisonderwijs. Opmerkelijk zijn enkele verschillen tussen de oordelen van leerlingen en docenten. Zo vindt het merendeel van de leerlingen dat de taalportfolio goed laat zien wat hun taalvaardigheid in een bepaalde taal is, terwijl de docenten daar juist hun twijfels over hebben. Veel leerlingen geven bovendien aan dat ze er iets van hebben geleerd, terwijl de docenten ook dit betwijfelen.

### 11.3 Conclusies

Mede door het Europees Jaar van de Talen (2001) is er een toenemend publiek besef dat er in Nederland en Europa meer talen worden geleerd en gebruikt dan vaak is aangenomen. De school is bovendien niet de enige context waarin talen worden geleerd. Door het gebruik van de taalportfolio wordt de talenrijkdom zichtbaar van leerlingen bij wie thuis een andere taal wordt gebruikt naast of in plaats van Nederlands. Dit bevordert het zelfvertrouwen en het zelfbeeld van deze leerlingen, omdat hun talenkennis als meerwaarde wordt beschouwd en niet als een bron van problemen.

In dit hoofdstuk stond een pilotproject centraal met een Nederlandse versie van een Europese taalportfolio voor het basisonderwijs. Na twee jaar praktische ervaringen met de taalportfolio en de talenmap kan geconcludeerd worden dat er sprake is van veranderende functies van de taalportfolio in meertalige klassen. Daarbij ligt de nadruk meer op de pedagogisch-didactische functie van het instrument en op additionele leerzame taaltaken die kunnen bijdragen aan een betere implementatie van de taalportfolio in het curriculum. In de toekomst zouden docenten en leerlingen zoveel mogelijk zelfstandig met de taalportfolio moeten kunnen werken. Gelet op recente ontwikkelingen in het onderwijs (niet alleen een sterke groei van de computerinfrastructuur in de klas, maar meer nog de onontgonnen mogelijkheden van taalleeromgevingen op de digitale snelweg) zou een elektronische versie van een taalportfolio en de daarbij behorende infrastructurele ondersteuning een wezenlijke bijdrage kunnen leveren. Eerste aanzetten tot een digitale taalportfolio zijn op internet te vinden. Voor de algemene Europese taalportfolio wordt verwezen naar de website van de Raad van Europa ([www.culture.coe.int/lang](http://www.culture.coe.int/lang)). Er is ook een Nederlandse digitale taalportfolio ([www.taalportfolio.nl](http://www.taalportfolio.nl) en [www.taalportfolio.com](http://www.taalportfolio.com)). Uitvoerig en relevant is ten slotte de taalportfolio die in Zwitserland is ontwikkeld ([www.unifr.ch/ids/portfolio](http://www.unifr.ch/ids/portfolio)).

## 12 Onderwijs in allochtone talen in internationaal vergelijkend perspectief

In dit slothoofdstuk wordt een internationaal vergelijkend beeld geschetst van de onderwijsvoorzieningen inzake allochtone talen in een drietal Europese landen en in Australië (zie ook Extra e.a. 2001b). Allereerst wordt ingegaan op de status quo in Zweden, de bondsstaat Noordrijn-Westfalen in de BRD en de staat Victoria in Australië. In elk van deze (deel)staten heeft zich in menig opzicht meer dan elders een talenpolitiek ontwikkeld die gekenmerkt wordt/werd door positieve actie met betrekking tot allochtone talen in het onderwijs. Bij een beschouwing van dit overheidsbeleid wordt onmiddellijk duidelijk hoezeer de referentiekaders voor het Nederlandse concept OALT in een andere multiculturele context kunnen verschillen. In Zweden fungeerde tot voor kort het concept *thuis taalonderwijs* (TTO), in Noordrijn-Westfalen fungeert het concept *moedertaalonderwijs* (MTO) en in Victoria het concept *languages other than English* (LOTE). In alle gevallen gaat het om zeer verschillende doelgroepen. In de slotparagraaf van dit hoofdstuk worden de uitkomsten besproken van een door Broeder & Extra (1998) ondernomen crossnationale vergelijking van de status quo van allochtone talen in het basis- en voortgezet onderwijs in een zestal landen van de Europese Unie, te weten België, Duitsland, Engeland, Frankrijk, Nederland en Zweden. Voor een crossnationale vergelijking van de status quo in Noord-Europa (in casu Denemarken, Finland, IJsland, Noorwegen en Zweden) wordt verwezen naar Andersson e.a. (1997).

### 12.1 Zweden

In Zweden worden momenteel twee typen minderheidstalen onderscheiden, te weten *nationale* of *historische* minderheidstalen en immigrantentalen. Er is sprake van vijf erkende nationale/historische minderheidsgroepen en -talen die in Tabel 12.1 worden gekarakteriseerd en op aantal geschat.

Nationale minderheidsgroepen		Sprekers van minderheidstalen	
Finse Zweden	400.000-450.000	Fins	250.000
Tornedalers	75.000-80.000	Meänkieli	50.000-60.000
Sami	15.000-20.000	Sami	10.000
Roma	15.000-20.000	Romanes	10.000
Joden	20.000	Jiddisch	5.000-6.000

**Tabel 12.1** Nationale minderheidsgroepen en minderheidstalen in Zweden (Huss 2001: 144)

De eerstgenoemde groep is over heel Zweden gespreid, de tweede spreekt deels een van het Fins afgeleid dialect en is net als de derde groep regionaal geconcentreerd, terwijl bij de vierde en vijfde groep sprake is van diaspora-talen. Voor een verdere bespreking wordt verwezen naar Huss (2001).



Daarnaast is sprake van immigrantentalen die het resultaat zijn van meer recente processen van migratie en minderheidsvorming. Tot voor kort heeft in Zweden het concept *thuis-taalonderwijs* (voortaan TTO) gefungeerd als voorziening voor allochtone leerlingen. Dit concept is in menig opzicht transparanter en royaler dan het diffuse en restrictieve concept *moedertaalonderwijs*. Informatie over de voorzieningen inzake TTO in Zweden is om een aantal redenen relevant. Historisch bezien is in Zweden relatief veel actie voor TTO ondernomen vanuit een relatief sterk gedecentraliseerd overheidsbeleid (zie Boyd 2001, 1993, Cabau-Lampa 1999 en Hyltenstam & Arnberg 1988 voor een overzicht). Een historisch hoogtepunt van overheidsbeleid inzake TTO is de door het Zweedse parlement goedgekeurde *Thuis-taalbervorming* (*Hemspråksreform*) van 1976. Anders dan in continentaal-Europese landen, heeft in Zweden in de jaren zestig en zeventig geen omvangrijke arbeidsmigratie uit Mediterrane wervingslanden plaatsgevonden. Doordat het concept van 'terugkerende gastarbeidersgezinnen' ontbrak, is in Zweden de discussie over en de praktische implementatie van TTO duidelijker en rechtlijner geweest. Voor een vergelijkend historisch perspectief op het Zweedse en continentaal-Europese immigrantenbeleid wordt verwezen naar Hammar (1981). Daarnaast is mede als gevolg van politieke en economische veranderingen de verantwoordelijkheid voor en de uitvoering van TTO in de jaren tachtig in toenemende mate richting gemeenten gedecentraliseerd. Het immigrantenbeleid in Zweden kent een drietal centrale doelstellingen die in 1975 door het Zweedse parlement zijn aangenomen en in 1986 nog eens onderstreept (SÖ 1991):

- gelijkwaardigheid (*Jämlikhetsmål*): dezelfde levensstandaard voor immigranten als voor de rest van de Zweedse bevolking;
- vrijheid van keuze (*Valfrihetsmål*): immigranten moeten de mogelijkheid hebben om zelf te bepalen in welke mate zij hun oorspronkelijke culturele en talige identiteit wensen te behouden of te ontwikkelen;
- samenwerking (*Samverkansmål*): tussen immigranten en de meerderheid van de Zweedse bevolking moeten bij de besluitvorming over immigrantenvraagstukken wederzijds begrip, tolerantie en solidariteit worden opgebracht.

Uit deze doelstellingen van het Zweedse immigrantenbeleid volgde in 1976 de *Thuis-taalbervorming* (*Hemspråksreform*). Hierbij werd wettelijk vastgelegd dat allochtone leerlingen zo nodig *verplicht* zijn om deel te nemen aan onderwijs Zweeds als tweede taal en desgewenst *recht* hebben op onderwijs in een andere taal dan Zweeds als die taal thuis wordt gesproken. Er bestaat sindsdien een wettelijke verplichting voor directies/leerkrachten van basisscholen om jaarlijks op leerlingniveau de volgende informatie te verzamelen ten behoeve van gemeentelijke en landelijke thuistaalstatistiek (*Hemspråksstatistik*):

- welke taal thuis naast of in plaats van Zweeds wordt gebruikt;
- in welke van deze thuistalen door ouders onderwijs voor hun kinderen wordt gewenst en door de school wordt verzorgd;
- voor welke leerlingen onderwijs Zweeds als tweede taal nodig is en wordt verzorgd.

De directeur van een school moet jaarlijks het benodigde aantal docenten per week voor Zweeds als tweede taal opgeven aan de gemeentelijke onderwijsdienst. Bovendien moet voor elke thuistaal de volgende informatie worden gespecificeerd: het benodigde aantal docenten per week, het benodigde aantal thuistaalklassen en het voorziene aantal leerlingen in thuistaalklassen (een thuistaalklas wordt opgevat als een klas waarin alle leerlingen een andere gemeenschappelijke thuistaal hebben dan Zweeds). TTO wordt aangeboden bij een onder-

grens van vijf leerlingen per taalgroep per gemeente; deze ondergrens noopt scholen tot samenwerking bij een geringe vraag. Laatstgenoemd getalscriterium is genereuzer dan in continentaal-Europese landen en wordt bovendien vaak soepel gehanteerd.

Op het nakomen van de wettelijke verplichtingen van scholen en gemeenten om waar gewenst TTO-voorzieningen te treffen, bestaat toezicht van de onderwijsinspectie. Dat neemt overigens niet weg dat deze regelgeving in Zweden tal van uitvoeringsproblemen laat zien (vgl. Boyd 1993, Extra e.a. 1992). Deze uitvoeringsproblemen hangen vooral samen met een toenemende decentralisatie van onderwijsbeleid, met compensatorisch bepaalde attitudes inzake TTO, met onvoldoende opgeleide of beschikbare TTO-docenten en met het nagenoeg ontbreken van eindtermen en evaluaties van TTO.

Het onderwijs aan allochtone kinderen in Zweden is gebaseerd op landelijk bepaalde regelgeving met betrekking tot verplichte en vrijwillige scholing (respectievelijk in de *grundskolan*, 7-16 jaar en in de *gymnasieskolan*, 16-20 jaar) in curricula waarvan de doelstellingen eveneens landelijk worden vastgesteld. Schoolrapporten worden pas vanaf het achtste leerjaar uitgebracht en er zijn geen formele examens. Op lokaal niveau moeten gemeenten eveneens documenten opstellen over de doelstellingen en organisatie van onderwijs. Scholing in Zweden is verplicht vanaf 7 jaar, maar scholen bieden op vrijwillige basis ook onderwijs aan kinderen van 5-6 jaar aan. Aan het vrijwillige onderwijs op de *gymnasieskolan* neemt meer dan 95% van alle jongeren deel, ofschoon het aandeel van immigrantenjongeren op de totale leerlingenpopulatie hier veel geringer is. Alle kinderen in Zweden hebben recht op van staatswege verzorgd onderwijs. Daarnaast bestaat een groeiend aantal zogenaamde onafhankelijke scholen, opgericht door private rechtspersonen of organisaties. Deze scholen hebben recht op staatsfinanciering, indien ze voldoen aan landelijke en gemeentelijke deugdelijkheidseisen. Sommige van deze scholen verzorgen veel of zelfs alle onderwijs in een andere taal dan Zweeds en/of hebben een specifiek etnolinguïstisch en/of religieus profiel. Zo zijn er Fins/Zweedse en Arabisch/Islamitische scholen. Andere scholen verzorgen hun onderwijs in het Engels, Duits, Frans, Estlands of Hebreeuws.

Gemeenten moeten toezien op het nakomen van de leerplichtwet voor immigrantenkinderen en op het aanbieden van speciaal onderwijs voor die kinderen die het regulier onderwijs nog niet kunnen volgen. Groepering vindt meestal plaats op basis van kennis van het Zweeds en niet op basis van leeftijd. Speciaal onderwijs voor nieuwkomers:

- werkt toe naar het nationale curriculum;
- voorziet in ondersteuning in de talen waarin leerlingen tot nu toe kennis hebben verworven;
- voorziet in aparte en intensieve lessen Zweeds als tweede taal;
- voorziet in een introductie in de Zweedse samenleving.

Kinderen die dagelijks met minstens één van hun ouders/opvoeders een andere taal dan Zweeds spreken, hebben recht op onderwijs in die taal. Voor Sami, Roma en Fins sprekende kinderen in Noord-Zweden (Tornedal) alsmede voor buitenlandse geadopteerde kinderen geldt deze restrictie voor het recht op TTO niet. TTO kan op verschillende manieren worden georganiseerd:

- als substituuut voor het leren van een vreemde taal;
- als individueel gekozen aanvulling op het nationale curriculum in gereserveerde rooster-ruimte;
- als door scholen gekozen invulling van de eigen/vrije profielruimte;

- als extra-curriculair vak.

Voor de *grundskolan* zijn er nationale leerplannen voor TTO, alsmede interim- en einddoelen voor taalvaardigheid. Voor de *gymnasieskolan* bestaat het TTO uit een verdiepte kennismaking met de taal, cultuur en samenleving van het land van herkomst. Voor het schooljaar 1995/1996 zijn de volgende kengetallen beschikbaar:

- *grundskolan*: 110.000 leerlingen hadden recht op TTO;  
60.300 leerlingen (55%) namen deel aan TTO.
- *gymnasieskolan*: 19.000 leerlingen hadden recht op TTO;  
7.160 leerlingen (37%) namen deel aan TTO.

In Zweden krijgen basisscholieren geen cijfer voor 'taal', maar voor Zweeds. Daarnaast wordt een beoordeling gegeven voor vorderingen in een gekozen allochtone taal. Pas vanaf groep 8 krijgen Zweedse kinderen rapportcijfers voor hun schoolprestaties. Allochtone leerlingen die in dit stadium nog deelnemen aan TTO, krijgen daarvoor meestal een afzonderlijk rapportcijfer. De status van laatstgenoemde beoordeling bij de bepaling van het totale schoolsucces van een leerling verschilt sterk per organisatievorm. In het voortgezet onderwijs kunnen scholieren een allochtone taal in hun totale vakkenpakket opnemen als tweede (of derde of vierde) vreemde taal.

Op 1 januari 1999 woonden in Zweden op een bevolking van bijna 9 miljoen mensen meer dan 1 miljoen mensen die in het buitenland zijn geboren dan wel in Zweden maar niet de Zweedse nationaliteit bezitten. Afgezien van Finland zijn de meeste allochtone inwoners van Zweden afkomstig uit een groot aantal verschillende landen. Tabel 12.2 geeft een overzicht van het aantal leerlingen dat respectievelijk recht had op en deelnam aan TTO en dat deelnam aan onderwijs Zweeds als T2 in de periode 1993-1999.

Schooljaar	Recht op TTO	Deelname aan TTO		Deelname aan Zweeds als T2	
		absoluut	% rechthebbend	absoluut	% rechthebbend
1993/1994	102.284	58.801	57,5	56.170	54,9
1994/1995	111.720	61.306	54,9	62.219	55,7
1995/1996	109.924	60.338	54,9	61.599	56,0
1996/1997	111.351	60.745	54,6	58.533	52,6
1997/1998	115.846	62.100	53,6	59.930	51,7
1998/1999	119.352	62.671	52,5	58.210	48,8

**Tabel 12.2** Recht op en deelname aan TTO en Zweeds als T2 in het Zweedse basisonderwijs in de periode 1993-1999

Ofschoon er longitudinaal gezien sprake is van een absolute groei in recht op en deelname aan TTO, is er tegelijkertijd sprake van een relatieve daling in de deelname, zowel aan TTO als aan Zweeds als T2. Op de eerder genoemde onafhankelijke scholen is het aantal leerlingen met recht op TTO van rond 2000 in 1993/1994 gestegen tot rond 6000 in 1998/1999. Tabel 12.3 biedt een uitgesplitst overzicht van de tien talen waarop allochtone basisscholieren in 1996 het meeste recht hadden en waaraan ze al dan niet in reguliere schooltijd het meeste deelnamen.

Talen	Recht op TTO	Deelname aan TTO		
	aantal leerlingen	aantal leerlingen	in %	buiten schooltijd (%)
Albanees	4.656	2.610	56,1	51,6
Arabisch	11.980	7.980	66,6	57,1
Engels	4.375	2.427	55,5	54,4
Fins	16.724	7.767	46,4	37,1
Koerdisch	2.931	1.669	56,9	59,7
Farsi	8.152	5.694	69,8	62,6
Pools	4.661	2.374	50,9	55,6
Servisch/Kroatisch/Bosn.	12.564	6.307	50,2	57,1
Spaans	9.294	5.703	61,4	58,4
Turks	4.763	2.779	58,3	61,0
Overige talen	25.274	15.462	61,2	25,0
Ongespecificeerde talen	122	17	13,9	35,3

Tabel 12.3 Top-10 van talen in het basisonderwijs in 1996 in Zweden

In het basisonderwijs blijft Fins de meest gekozen taal, gevolgd door respectievelijk Arabisch, Servisch/Kroatisch/Bosnisch, Spaans en Farsi. De variatie in extra-curriculaire deelname aan TTO hangt samen met factoren als de concentratiegraad en mobilisatiegraad van recht-hebbende leerlingen en de beschikbaarheid van gekwalificeerde docenten. De meest gekozen taal in het voortgezet onderwijs is Spaans. Voor een groot aantal kleine taalgroepen wordt geen enkele vorm van TTO gegeven, meestal ten gevolge van het ontbreken van gekwalifi-ceerde docenten en/of omdat het minimaal vereiste aantal leerlingen voor de desbetreffende taal niet wordt gehaald in een gemeente. De globale doelstelling van TTO en onderwijs Zweeds als tweede taal gedurende het hele curriculum is *actieve tweetaligheid*. Dit concept omvat zowel linguïstische als culturele componenten, zowel voor de herkomststalen en herkomstlanden als voor Zweeds/Zweden. Een meer precieze operationalisering is voor het basisonderwijs echter nooit gegeven, terwijl het begrip zelf na 1995 uit het curriculum is geschrapt (zie verderop en Cabau-Lampa 1999). De eindtermen voor tweetaligheid in het voortgezet onderwijs zijn gespecificeerd en hebben betrekking op zowel mondelinge als schriftelijke taalvaardigheden in alledaagse contexten en in verschillende stilistische registers.

Aan het begin van de jaren negentig leidden twee ontwikkelingen in Zweden tot een verslechtering in de status van TTO in Zweden. De populistische partij *Nydemokrati* (Nieuwe Democratie) won zetels in het parlement op basis van een negatieve opstelling ten opzichte van het gangbare immigrantenbeleid, waarbij vooral de voorzieningen inzake TTO voor allochtone leerlingen het moesten ontgelden ('te duur' en 'contraproductief voor tweede-taalverwerving'). Ofschoon de partij slechts één termijn in het parlement overleefde, hadden haar standpunten inzake TTO duidelijk effect op het algemene publiek en de gekozen politici. Bovendien publiceerde het nationale auditbureau tezelfdertijd een rapport (RRV 1990) waarin op basis van een zeer oppervlakkige verkenning werd voorgesteld om de financiering van TTO sterk te reduceren. Beide ontwikkelingen leidden op het niveau van

gemeentelijke beslissers ertoe dat in één enkel jaar (1992/1993 in vergelijking met 1991/1992) het aantal TTO-uren met 33% afnam en dat in 65% van alle gemeenten TTO gedeeltelijk of geheel buiten reguliere schooltijd werd verzorgd. De aandacht verschoof zeer sterk naar onderwijs Zweeds als T2 en TTO werd in toenemende mate als kostbare luxevoorziening beschouwd (vgl. Boyd 2001 en Cabau-Lampa 1999).

In 1994 zijn wettelijke regelingen getroffen voor nieuwe organisatievormen van TTO. Allereerst kan op de basisschool vanaf groep 3 gedurende 1 à 2 uur per week TTO worden aangeboden (maximaal 470 uur voor de hele basisschoolperiode). Als leerlingen in groep 7 van de basisschool zitten (ze zijn dan ongeveer 13 jaar), kunnen ze een allochtone taal kiezen in plaats van een tweede vreemde taal (meestal Duits of Frans). Ze krijgen dan drie uur per week TTO (maximaal 320 uur voor de resterende basisschoolperiode). Een voorwaarde voor deze lessen is opnieuw wel dat er minimaal 5 leerlingen in een gemeente zijn die dit onderwijs willen volgen en dat er ook een TTO-mogelijkheid is in het vervolgonderwijs. In 1997 werd het begrip TTO door het Ministerie van Onderwijs ingeruild voor het vage en restrictieve begrip *moedertaalonderwijs* (voortaan MTO). Laatstgenoemd begrip werd geïnterpreteerd als de taal waarin een kind heeft leren spreken en verstaan en die het gedurende lange tijd als omgangstaal heeft gebruikt. In de praktijk leidde deze definitie tot een verdere terugval van het oorspronkelijke TTO. Kinderen die deze 'moedertaal' niet primair gebruikten in gezinsverband werden in toenemende mate uitgesloten van MTO.

De jaarlijks verzamelde thuistaalstatistieken vormen belangrijke basisgegevens in Zweden bij vooral lokaal te nemen beslissingen inzake onderwijsbeleid en hebben directe implicaties voor de inrichting en bekostiging van MTO. De centrale overheid verschaft de financiële middelen aan de lokale overheden. De rol van de centrale overheid is beperkt tot het verrichten van evaluatieve studies naar schoolsucces, in het bijzonder kosten/baten-analyses (zie bijvoorbeeld Löfgren 1991). Aanvankelijk waren de TTO-middelen geoormerkt per leerling via de thuistaalstatistieken. De lokale autoriteiten hebben echter de afgelopen jaren steeds meer bestedingsvrijheid gekregen. Op dit moment zijn MTO-middelen binnen het decentraal toegewezen onderwijsbudget niet meer geoormerkt. Het loslaten van de oormerking heeft in Zweden geleid tot bezuinigingen voor MTO die verder gingen dan voor andere schoolvakken. MTO werd daardoor ook zwaarder getroffen dan de voorzieningen voor onderwijs Zweeds als tweede taal. De opleiding van MTO-docenten is door deze budgetreducties eveneens aan inflatie onderhevig. MTO-docenten moeten zich niet alleen kwalificeren voor MTO, maar ook voor onderwijs (in het) Zweeds. Dit is in de praktijk voor velen een zware opgave. Daardoor verliezen veel MTO-docenten hun baan en kunnen opnieuw minder kinderen aan MTO deelnemen. In 1997/1998 fungeerden 1990 MTO-docenten in het basisonderwijs tegenover 2086 in het jaar daarvoor en 4924 in 1989/1990 voor een vergelijkbaar aantal leerlingen.

Na veel kritiek op deze combinatie van obstakels voor MTO wordt onderzocht hoe deze neergang kan worden gekeerd. Een groeiend aantal allochtone ouders wacht deze ontwikkeling echter niet langer af en zoekt zijn heil in de eerder genoemde onafhankelijke scholen. Op grond van het principe van vrije keuze hebben deze scholen recht op 75% van de gemeentelijke bijdrage voor algemene scholen. In 1997/1998 waren er 296 onafhankelijke scholen in Zweden waaronder 22 met een specifiek etnolinguïstisch profiel. De groei van dit schooltype wordt door veel deskundigen op dit terrein beschouwd als failliet van de samenleving om meertaligheid in het reguliere onderwijs vorm te geven, in weerwil van de pioniersrol die

Zweden op dit terrein vanaf de jaren zeventig in Europa heeft gespeeld.

Niettemin blijft *Skolverket*, het Nationaal Bureau voor Onderwijs, de ontwikkeling van leermiddelen voor onderwijs aan kinderen, jongeren en volwassenen in meer dan 30 allochtone talen stimuleren, met medewerking van docenten die deze talen als moedertaal spreken. Onlangs is begonnen met de ontwikkeling of herziening van leermiddelen in het Albanees, Dari, Farsi, Fins, Koerdisch (zowel Kurmanci als Sorani), Pashto, Romanes en Tigrinya (Eritrea). Voorts zijn tot nu meer dan 20 tweetalige woordenboeken met het oog op talen-onderwijs ontwikkeld (project *Lexin*); een aantal daarvan is *online* beschikbaar.

## 12.2 Noordrijn-Westfalen

In Duitsland bestaan grote verschillen tussen de afzonderlijke bondsstaten met betrekking tot onderwijsbeleid voor verschillende allochtone groepen en dus ook met betrekking tot onderwijs in allochtone talen (zie Gogolin & Reich 2001 en Hunger 2001). In deze paragraaf richten we ons op het buurland Noordrijn-Westfalen.

Voor een beschrijving en analyse van de demografische ontwikkeling van Noordrijn-Westfalen door migratie en minderheidsvorming wordt verwezen naar een rapportage van de *Interministerielle Arbeitsgruppe 'Zuwanderung'* (2000). Deze publicatie bevat ook een groot aantal gegevens over de instroom van allochtone leerlingen in het onderwijs. Tegen de achtergrond van processen van internationalisering en globalisering van de samenleving worden de ontwikkeling en bevordering van meertaligheid in het overheidsbeleid van Noordrijn-Westfalen als uitgangspunt voor het onderwijs genomen (zie Illner & Pfaff 2001 voor een goed overzicht van de wet- en regelgeving terzake). Steeds meer allochtone kinderen groeien op met twee- of meertaligheid. Ze spreken in verschillende aard en mate de taal van het herkomstland van hun gezin en komen deze taal ook tegen in verschillende media. Daarnaast is in alle gevallen Duits de omgevingstaal in interactie met Duitstalige kinderen en volwassenen en in de meeste media. Ook al lopen de talige competenties uiteen, dan nog behoren meertaligheid en meertalige communicatie tot de basiservaringen van de meeste allochtone kinderen. Tegen deze achtergrond is met ingang van 1 augustus 2000 sprake van een voor heel Noordrijn-Westfalen voorgeschreven (in plaats van - zoals voorheen - slechts aanbevolen) leerplan waarin *Muttersprachlicher Unterricht* (voortaan MTO) optioneel wordt aangeboden in de leerjaren 1-10 van alle basisscholen ten behoeve van leerlingen die twee/meertalig opgroeien. Het leerplan is ontwikkeld door het *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung* (LSW, Soest) in Noordrijn-Westfalen. Deze onderwijspolitieke conceptie, die gericht is op *Förderung der Mehrsprachigkeit*, wordt als volgt gemotiveerd (cf. Ministerium für Schule und Weiterbildung 2000):

- MTO draagt bij aan het behoud en de ontwikkeling van contacten en binding met de herkomstlanden;
- MTO geeft blijk van de publieke waardering voor de talige en culturele oorsprong van de leerlingen en hun ouders;
- wie zijn moedertaal mondeling en schriftelijk beheerst zal gemakkelijker bereid en in staat zijn om goed Duits te leren;
- de bevordering van talige rijkdom is zowel in cultureel als economisch opzicht van belang.

Vanuit deze argumentatie worden aan het einde van het zesde leerjaar de volgende eindtermen voor MTO onderscheiden:

- de systematische ontwikkeling van leeftijds specifieke mondelinge en schriftelijke taalhandelingsbekwaamheden die moeten leiden tot een goede inzet van taalvaardigheid in uiteenlopende situaties van taalgebruik;
- sensibiliteit voor meertaligheid en kennis over talen met het oog op het leren van andere talen, waaronder Duits als tweede taal en talen die in een meertalig en multicultureel Europa in de toekomst van belang zijn.

Kinderen die meertalig opgroeien, leven meestal ook in een in cultureel opzicht complexe werkelijkheid. MTO moet daarom mede gericht zijn op multicultureel onderwijs. Kinderen moeten leren om:

- culturele overeenkomsten en verschillen waar te nemen;
- hun eigen culturele achtergrond en groep vanuit de eigen levensloop en vanuit andermans perspectief te beschouwen;
- begrip voor het gedrag van anderen op te brengen en cultureel bepaalde misverstanden te signaleren en op te lossen;
- strategieën en technieken te ontwikkelen om in concrete conflicten van verwachtingen, interesses en normen eigen wegen in te slaan en daarnaar te handelen;
- zich in te zetten tegen de discriminatie van minderheden op basis van mensenrechten;
- in het geval van moslimkinderen: kennis en begrip op te brengen voor de Islamitische traditie en geschiedenis en voor het functioneren daarvan in een dominant christelijke, maar seculiere samenleving die vrijheid van godsdienst kent.

Dit ambitieuze onderwijsprogramma is vastgesteld voor de leerjaren 1-6 en behoudt ook geldigheid voor het aansluitende MTO in de leerjaren 7-10. Daarmee wordt MTO in het groeiende perspectief geplaatst van een multicultureel Duitsland en een multicultureel Europa.

Doelgroepen voor MTO zijn leerlingen die allochtone talen als eerste, tweede of vreemde taal hebben geleerd: als eerste taal vóór Duits, als tweede taal na of met Duits, of als vreemde taal in het buitenland.

De aanwijzing van aan te bieden talen geschiedt vanwege het Ministerie van Onderwijs en is voor heel Noordrijn-Westfalen van kracht. Anno 2000 werd MTO verzorgd in de volgende 18 talen: Albanees, Arabisch, Bosnisch, Farsi, Grieks, Italiaans, Koreaans, Kroatisch, Koerdisch (Kurmanci), Macedonisch, Pools, Portugees, Russisch, Servisch, Sloveens, Spaans, Tamil en Turks. Het aanbod van maximaal 5 lessen per week wordt van kracht indien minstens tien leerlingen uit één bepaalde taalgroep, afkomstig van één of meer scholen, daarvoor door hun ouders op school worden aangemeld en indien een gekwalificeerde docent beschikbaar is. De toelating tot MTO is onafhankelijk van de nationaliteit van ouders of leerlingen. Jaarlijks publiceert het Ministerie van Onderwijs geactualiseerde statistieken over buitenlandse leerlingen en docenten en wel op basis van het nationaliteitscriterium. In het schooljaar 1998/1999 namen rond 366.000 buitenlandse leerlingen en rond 161.000 leerlingen uit *Aussiedlerfamilien* deel aan MTO in Noordrijn-Westfalen (zie [www.schullink.de](http://www.schullink.de)). Dit is respectievelijk 13.0% en 5.7% van alle desbetreffende leerlingen. Tabel 12.4 biedt een overzicht van relevante kengetallen over het schooljaar 1999/2000. Deze Tabel maakt duidelijk hoezeer Turks een voorhoedepositie inneemt ten opzichte van alle andere talen en daardoor als rolmodel fungeert.

Taal	Aantal leergroepen	Aantal deelnemers	Aantal uren	Aantal docenten
Albanees	134	2.038	452	21
Arabisch	409	5.526	1.326	63
Bosnisch	70	845	273	13
Grieks	404	5.324	1.716	86
Italiaans	654	7.965	2.263	111
Kroatisch	159	1.929	650	36
Macedonisch	14	198	55	5
Pools	40	591	154	9
Portugees	221	3.026	832	43
Russisch	131	1.630	412	35
Servisch	94	1.035	363	21
Sloveens	32	480	87	16
Spaans	218	3.136	870	53
Turks	6.615	86.841	16.995	839
Overige talen	88	1.227	272	43
Totaal	9.283	121.791	26.720	1.394

**Tabel 12.4** Kengetallen over MTO in Noordrijn-Westfalen in het schooljaar 1999/2000 (bron: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Amtliche Schuldaten 1999/2000, Statistische Übersicht nr. 312, Düsseldorf 18-2-2000)

MTO in Noordrijn-Westfalen is gebaseerd op een landelijk aanbod dat onder landelijk schooltoezicht staat. De docenten zijn, ongeacht hun nationaliteit, in dienst van het land Noordrijn-Westfalen en ontvangen een voor MTO geoormerkte salaris. Meestal worden ze ingezet op meer dan één school; één school fungeert echter als zogenaamde stamschool. Ook de (na)scholing van MTO-docenten alsmede de ontwikkeling en bijstelling van MTO-leermiddelen komen voor rekening van het land. Deze verantwoordelijkheden zijn in de praktijk opgedragen aan het *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung* (LSW) in Soest dat deze verantwoordelijkheden vervolgens kan uitbesteden. De kwaliteitsbewaking van leermiddelen en de goedkeuring voor gebruik op scholen berusten echter bij LSW. De opleiding van docenten Turks wordt verzorgd door het Departement Turks van de Universiteit Essen. De organisatie van MTO op basisscholen is de taak van *Schulämter*. In de praktijk wordt MTO verzorgd voor zeer heterogene groepen in termen van culturele achtergrond, taalvaardigheid, leeftijd, leerjaar en (soms) school. Deze omstandigheden stellen hoge didactische eisen aan differentiatie in groepsverband, waarbij onderwijskundige principes van eerste-, tweede- en vreemdetalenonderwijs met elkaar moeten worden verzoend. Als gemeenschappelijke basis voor onderwijskundig handelen gelden interculturele ervarings- en handelingsprincipes. MTO-docenten moeten daartoe goed geïnformeerd zijn over heterogeniteitskenmerken van hun leergroepen en in samenwerking met groepsleerkrachten vorm geven aan het leerplan voor de hele school. MTO vormt een optioneel en additioneel element van het reguliere curriculum.



lum voor alle leerlingen en wordt in beginsel gedurende vijf uur (doch minstens drie uur) per week verzorgd. Ofschoon de deelname aan MTO vrijwillig is, is deze deelname na ouderlijke aanmelding verplichtend.

Onderwijsleerprestaties die via MTO tot stand komen, worden periodiek vastgesteld en geëvalueerd. Gelet op de heterogeniteit van de leergroepen, worden deze prestaties in de onderbouw echter niet uitgedrukt in de vorm van vergelijkende schoolrapportcijfers, maar in de vorm van individuele, op maat gesneden, bereikte en verder te bereiken handelingsmogelijkheden. Concreet gelden daarbij de volgende richtlijnen:

- aan het eind van de leerjaren 1 en 2 worden de prestaties in een korte tekst beschreven;
- in leerjaar 3 geschiedt dit halfjaarlijks en al dan niet voorzien van een rapportcijfer (afhankelijk van het al dan niet geven van rapportcijfers voor alle vakken);
- in de leerjaren 4-6 worden halfjaarlijks rapportcijfers verstrekt.

Aan het eind van het zesde leerjaar wordt de via MTO bereikte taalvaardigheid meegewogen in de eindbeoordeling van basisscholieren.

In het voortgezet onderwijs kan MTO als keuzevak worden gekozen, eventueel in plaats van een tweede of derde moderne vreemde taal. Wie regelmatig aan MTO heeft deelgenomen kan een taaltoets afleggen. Het toegekende cijfer maakt deel uit van het reguliere schoolrapport en kan in sommige gevallen als substituut voor traditionele vreemde-talenkennis gelden. Voor Turks en Grieks heeft het Ministerie eindexameneisen geformuleerd. In het schooljaar 1998/1999 hebben meer dan 9.000 leerlingen aan MTO in plaats van vreemde-talenonderwijs deelgenomen. Rond 7.000 leerlingen hebben aan afsluitende examens in 33 verschillende talen deelgenomen. Meer dan tweederde van de examens had betrekking op Russisch. Voor een bespreking van mondelinge en schriftelijke taalvaardigheids-eisen voor zij-instromers aan het eind van het voortgezet onderwijs wordt verwezen naar Bebermeier e.a. (1997).

Op 7 juni 2000 heeft Gabriele Behler, minister van onderwijs in Noordrijn-Westfalen, op een bijeenkomst met Turkse leerkrachten en zelforganisaties in Düsseldorf, Turkse ouders opgeroepen om met hun kinderen de taal te spreken die zij als ouders het beste beheersen en benadrukt dat een consequent gebruik van het Turks als thuistaal hun kinderen niet zal schaden. Tegelijkertijd moeten de ouders volgens de minister:

- hun kinderen op beter intercultureel gerichte peuterspeelzalen ook Duits laten leren in contact met leeftijdgenoten;
- de inspanningen van de school ten behoeve van het leren van Duits als tweede taal ondersteunen;
- hun kinderen aanmelden voor MTO;
- zich regelmatig thuis en op school op de hoogte stellen van wat hun kinderen op school leren;
- meisjes dezelfde opleidingskansen geven als jongens;
- godsdienstonderwijs toevertrouwen aan publieke scholen.

Voorts heeft de minister in deze rede benadrukt dat een goede beheersing van het Duits en van het Turks een permanente aanwinst vormen voor kinderen van Turkse herkomst en voor de samenleving als geheel, en dat om deze redenen het leerplan voor MTO op de eerder besproken wijze is vormgegeven. Ten slotte heeft minister Behler aangedrongen op een permanente dialoog tussen ouders en overheid over een zo goed mogelijke voorbereiding van kinderen op de multiculturele samenleving.

### 12.3 Victoria State / Australië

In de jaren vijftig en zestig van de afgelopen eeuw was het overheidsbeleid in Australië gericht op assimilatie. Het gepropageerde ideaal was een in cultureel en linguïstisch opzicht homogene samenleving, gebaseerd op Britse tradities en met Engels als eenheidstaal. In het voortgezet onderwijs werden alleen Frans en Duits aangeboden en soms Latijn, in het basis-onderwijs ging het nagenoeg uitsluitend om Engels. Voorzieningen voor LOTE (*languages other than English*) werden beschouwd als overbodig en bedreigend voor dit eenheidsideaal. In de jaren zeventig groeide de kritiek op deze denkwijze, omdat ze discriminerend werd gevonden ten opzichte van immigranten met een LOTE-achtergrond en omdat zodoende potentiële bronnen van kennis en verrijking van de samenleving verloren gingen. Geleidelijk maakte het concept van assimilatie plaats voor dat van multiculturalisme, gericht op het respecteren van culturele en linguïstische verscheidenheid binnen een context van eenheid. Het *Galbally Report* (1978), getiteld *Migrant Services and Programs*, beschouwde scholen als de voornaamste maatschappelijke instituties waarin multiculturalisme kan worden begrepen en bevorderd. Dit rapport gaf de aanzet tot het *Commonwealth Multicultural Education Program* waarmee speciale fondsen en richtlijnen werden gecreëerd voor LOTE en ESL (*English as a second language*), zowel op het niveau van continentaal Australië als op dat van afzonderlijke staten.

Victoria is één van de meest multiculturele staten van Australië en scholen vormen daarvan een afspiegeling. In 1993 werd door het *Department of Education* in Victoria een *Ministerial Advisory Council on LOTE* (MACLOTE) ingesteld die in datzelfde jaar een *LOTE Strategy Plan* publiceerde (MACLOTE 1993). Hierin werd een meerjarentaakstelling geformuleerd die ertoe moest leiden dat in het jaar 2000 alle basisscholieren en tenminste 25% van alle leerlingen in het voortgezet onderwijs zouden deelnemen aan het LOTE-aanbod. In 1994 kwam de inmiddels permanente adviesraad met een reeks aanbevelingen over de implementatie en organisatie van LOTE (MACLOTE 1994). Deze aanbevelingen hebben mede geleid tot de ontwikkeling van een *Curriculum and Standard Framework* (CSF). Dit CSF voorziet zowel in leerplannen als in tussen- en eindtermen voor mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden in een reeks van talen en levert een belangrijke bijdrage aan de curriculumontwikkeling en de positionering van leerlingen in de LOTE-programma's. Het multiculturele onderwijsbeleid van Victoria is niet uitsluitend gericht op etnisch-culturele minderheidsgroepen, maar streeft op drie terreinen doelstellingen na voor alle leerlingen:

- kennis en bewustzijn van het multiculturele karakter van de samenleving en kennis en vaardigheden met het oog op interculturele communicatie;
- vaardigheid in het Engels als eerste of tweede taal;
- vaardigheid in één of meer andere talen dan Engels.

Over deze doelstellingen wordt tegenwoordig geadviseerd door de MACLEM, de ministeriële adviescommissie voor LOTE, Multicultureel Onderwijs en ESL. Bijlage 5.1 bevat een nadere uitwerking van de doelstellingen voor intercultureel onderwijs, ESL en LOTE zoals geformuleerd door het *Department of Education* (1997: 12-14). Inzake LOTE wordt niet langer onderscheid gemaakt tussen de status van talen als *home language*, *heritage language* of *foreign language*. Voorts worden beredeneerd prioriteitstalen aangewezen die door leerlingen als vak kunnen worden gekozen en waarvoor landelijk middelen worden geoormerkt ten behoeve van leermiddelenontwikkeling en (na)scholing van docenten. Engels (als eerste of tweede

taal) wordt op elke school aangeboden. De bewijslast voor tweetaligheid ligt in multicultureel Victoria echter bij alle leerlingen. Iedereen leert naast het verplichte Engels minstens één LOTE. Andere talen dan Engels worden vraagafhankelijk op *government mainstream schools* en/of via de *Victorian School of Languages (VSL)* of via *after-hours ethnic schools* aangeboden. De VSL is een centrale talenschool in Melbourne die een uitgebreid aanbod van talen verzorgt op het niveau van zowel basis- als voortgezet onderwijs. Voor dit talenonderwijs komen bovendien steeds meer multimediale technologieën en faciliteiten voor afstandsonderwijs beschikbaar.

De overheid heeft zich verder ten doel gesteld dat multicultureel onderwijsbeleid niet alleen betrekking moet hebben op voorzieningen inzake talenonderwijs, maar ook op alle andere onderwijsleergebieden. In de komende jaren moet deze doelstelling in alle domeinen van het basisonderwijs worden geïmplementeerd. Met instellingen van hoger onderwijs zijn afspraken gemaakt over de inrichting van lerarenopleidingen met het oog op deze doelstelling. Ook wordt in opdracht van de overheid gewerkt aan geannoteerde overzichten van beschikbare leer- en hulpmiddelen voor het talenonderwijs en aan de ontwikkeling van nieuwe onderwijsleermaterialen.

Ten slotte wordt door het *Department of Education* jaarlijks een zeer uitvoerig en gedetailleerd overzicht gepubliceerd van alle LOTE-voorzieningen in het gehele basis- en voortgezet onderwijs in Victoria (zie [www.sofweb.vic.edu.au/lem/lote](http://www.sofweb.vic.edu.au/lem/lote)). Het jaaroverzicht over 2000 (*Department of Education* 2001: 77) biedt de in Tabel 12.5 weergegeven kengetallen over het LOTE-aanbod dat zich uitstrekt tot *mainstream* scholen, de VSL en - voor wat betreft het voortgezet onderwijs - afstandsonderwijs.

Talen	Basisonderwijs			Voortgezet onderwijs			Totaal
	Mainstream scholen	VSL	Subtotaal	Mainstream scholen	VSL	Subtotaal	
Indonesisch	85.394	4	85.398	27.959	287	28.246	113.644
Italiaans	77.914	22	77.936	22.223	257	22.480	100.416
Japans	56.732	36	56.768	21.824	420	22.244	79.012
Duits	24.230	28	24.258	17.182	312	17.494	41.752
Frans	15.761	29	15.790	23.584	339	23.923	39.713
Chinees	7.669	836	8.505	3.615	1.072	4.687	13.192
Grieks	2.696	422	3.118	1.042	272	1.314	4.432
Vietnamees	1.745	367	2.112	1.137	645	1.782	3.894
Spaans	1.779	100	1.879	800	333	1.133	3.012
Gebarentaal	2.444	-	2.444	192	-	192	2.636
Turks	442	682	1.124	357	790	1.147	2.271
Arabisch	397	141	538	698	220	918	1.456
Macedonisch	209	170	379	541	265	806	1.185
Koreaans	298	23	321	421	19	440	761
Koorie talen	447	-	447	9	-	9	456

Talen	Basisonderwijs			Voortgezet onderwijs			Totaal
	Mainstream scholen	VSL	Subtotaal	Mainstream scholen	VSL	Subtotaal	
Kroatisch	95	15	110	-	289	289	399
Servisch	-	75	75	-	283	283	358
Pools	-	126	126	-	192	192	318
Latijn	-	-	-	222	37	259	259
Khmer	17	23	40	92	115	207	247
Singalees	-	99	99	-	17	17	116
Farsi	-	39	39	-	76	76	115
Portugees	-	31	31	-	61	61	92
Russisch	-	3	3	-	88	88	91
Hindi	-	33	33	-	56	56	89
Noors	75	-	75	-	-	-	75
Albanees	-	21	21	-	11	11	32
Hongaars	-	14	14	-	6	6	20
Bengali	-	6	6	-	13	13	19
Bosnisch	-	7	7	-	9	9	16
Dari	-	8	8	-	8	8	16
Hebreeuws	-	-	-	-	16	16	16
Sloveens	-	1	1	-	10	10	11
Nederlands	-	-	-	-	10	10	10
Tsjechisch	-	-	-	-	7	7	7
Tagalog	-	6	6	-	1	1	7
Tamil	-	-	-	-	7	7	7
Lets	-	-	-	-	6	6	6
Litouws	-	-	-	-	6	6	6
Oekraïens	-	-	-	-	6	6	6
Amharisch	-	3	3	-	-	-	3
Totaal	278.344	3.370	281.714	121.898	6.561	128.459	410.173

Tabel 12.5 Declname aan LOTE in 2000 (bron: *Department of Education* 2001: 77)

In 2000 werden in totaal 41 talen in het basis- en/of voortgezet onderwijs aangeboden. De zes meest gekozen talen waren respectievelijk Indonesisch, Italiaans, Japans, Duits, Frans en Chinees. Opmerkelijk is de relatief geringe belangstelling voor het leren van Nederlands in de relatief omvangrijke Nederlandse gemeenschap in Victoria (zie ook Hoofdstuk 2, Tabellen 2.1 en 2.2). Op 96% van de basisscholen werd een LOTE-aanbod gerealiseerd (68% in 1994) en 87% van alle basisscholieren volgde lessen in een LOTE. Alle scholen voor voortgezet

onderwijs op zes na voorzagen in 2000 in een LOTE-aanbod. Tabel 12.6 laat de omvang van het talenaanbod in de verschillende typen onderwijs zien in het jaar 2000.

Onderwijstype	Aantal talen
Government primary schools	18
Mainstream schools	30
Victorian School of Languages	6
Exclusief afstandsonderwijs	
Government secondary schools	17
Mainstream schools	37
Victorian School of Languages	1
Exclusief afstandsonderwijs	
Afterhours ethnic schools *	52

**Tabel 12.6** Omvang van het talenaanbod in de verschillende onderwijstypen in 2000 (\* niet opgenomen in Tabel 12.5)

Voor nadere informatie over de LOTE-voorzieningen in Victoria wordt ten slotte verwezen naar *The LOTE Companion* van het *Department of Education* (1998). Deze publicatie bevat een uitvoerig overzicht van de taalpolitiek in Victoria, soorten LOTE-programma's, de rol van informatietechnologie, de promotie van het leren van talen, adviesorganen inzake LOTE en bibliografische verwijzingen.

## 12.4 Crossnationale vergelijking van EU-landen

In het kader van een vergelijkend onderzoek naar de positie van allochtone minderheidsgroepen in de Europese Unie is door Broeder & Extra (1998) aandacht besteed aan de status van allochtone talen in het basis- en voortgezet onderwijs in België (met name Vlaanderen), Duitsland, Frankrijk, Groot-Brittannië, Nederland en Zweden. In deze paragraaf worden de uitkomsten van dit onderzoek samengevat. We bedienen ons van het in Nederland gangbaar geworden acroniem OALT voor onderwijs in allochtone levende talen in de wetenschap dat de cross-nationale terminologie op dit punt niet alleen variabel maar ook veranderlijk is (zie Hoofdstuk 1, Tabel 1.1).

Hoezeer OALT een thema van overheidsbeleid vormt met Europese dimensies, kan afgeleid worden uit schattingen over de aantallen zogenaamde *foreign resident groups* in de landen van de Europese Unie. Deze schattingen zijn gebaseerd op het conservatieve nationaliteitscriterium. De grootste groepen, met elk meer dan twee miljoen sprekers, worden gevormd door Turkse en Magrebijanse gemeenschappen (inwoners uit de Magreb zijn afkomstig uit Marokko, Algerije, Tunesië, of Mauretanië). Binnen de EU wonen de meeste Turken in Duitsland en de meeste Marokkanen in Frankrijk. Voor beide gemeenschappen is Nederland het tweede vestigingsland in de EU. Ten gevolge van processen van migratie en minderheidsvorming hebben allochtone minderheidstalen als Turks en Arabisch in de Europese context, gemeten naar de omvang van de betreffende groepen, een grotere betekenis gekregen dan autochtone of regionale minderheidstalen als Baskisch, Welsh of Fries.

In alle in het onderzoek van Broeder & Extra (1998) betrokken landen is sprake van een toename van allochtone leerlingen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs bij wie thuis een andere taal wordt gebruikt naast of in plaats van de dominante schooltaal. In het onderwijs wordt op deze *mismatch* vooral gereageerd door een versterkte aandacht voor het leren en onderwijzen van de nationale standaardtaal als tweede taal. Er wordt veel energie en geld besteed aan de ontwikkeling van leerplannen, eindtermen, leermiddelen en toetsen voor tweede-taalonderwijs. Het onderwijs in de (thuis)talen van allochtone leerlingen steekt hier schril tegen af, omdat het in veel sterkere mate onderhevig is aan een ideologische discussie over de legitimiteit ervan. Terwijl er in hoge mate consensus bestaat over de noodzaak van investeringen in tweede-taalonderwijs voor allochtone leerlingen, is een dergelijke consensus inzake OALT afwezig. Allochtone talen worden doorgaans gezien als bronnen van problemen en achterstand, zelden als bronnen van kennis en verrijking. Beleidsmakers, schooldirecteuren en leraren in 'reguliere' vakken vertonen vaak een terughoudende dan wel negatieve attitude ten opzichte van OALT. Anderzijds maken ouders van allochtone leerlingen, OALT-docenten en allochtone minderhedenorganisaties zich vaak sterk voor een plaats van allochtone talen op school. De hierbij optredende verschillen in *top-down vs. bottom-up* benadering doen zich in alle onderzochte landen voor.

In historisch opzicht kan in de meeste van de onderzochte landen een gelijksoortige ontwikkeling worden waargenomen in de argumentatie voor OALT. In het basisonderwijs werd OALT meestal geïntroduceerd op grond van terugkeerargumenten. In de loop van de jaren zeventig van de vorige eeuw is deze argumentatie nagenoeg algemeen verlaten. In de demografische ontwikkeling tekende zich geen retourmigratie van gezinnen uit voormalige wervingslanden af, maar kwam veeleer een proces van generatie- en minderheidsvorming tot stand. OALT werd vanuit deze ontwikkeling in toenemende mate geplaatst in het kader van achterstandsbestrijding. De definiëring van minderheidsgroepen in termen van achterstandsgroepen leidde in het onderwijs tot een benadrukking van argumenten voor OALT in termen van het overbruggen van de afstand tussen thuismilieu en schoolmilieu en in termen van het bevorderen van schoolsucces in 'reguliere' vakken. In deze argumentatie werd etniciteit met achterstand gelijkgesteld en was er sprake van een onderbelichting van etnisch-culturele dimensies. Als reactie hierop werd vervolgens in een aantal landen het intrinsieke belang van kennis van allochtone talen en culturen benadrukt en wel vanuit cultureel, juridisch en/of economisch perspectief:

- in cultureel opzicht kan OALT bijdragen aan het behoud en de bevordering van een pluralistische samenleving;
- in juridisch opzicht kan OALT tegemoet komen aan het internationaal erkende recht op taalontwikkeling en taalbehoud vanuit het gegeven dat de eigen taal door veel allochtone groepen in de samenleving wordt opgevat als kernwaarde van culturele identiteit;
- in economisch opzicht kunnen allochtone talen en culturen ten slotte een belangrijk kennispotentieel vormen in een samenleving die zich in toenemende mate internationaal oriënteert.

De historische ontwikkeling van argumenten voor OALT in termen van respectievelijk terugkeer, achterstandsbestrijding en cultuurbeleid wordt met name zichtbaar in Nederland, Duitsland en België. In Frankrijk en Groot-Brittannië wordt cultuurbeleid zozeer geassocieerd met de nationale talen Frans en Engels dat OALT slechts in de marge wordt getoleereerd. Anders dan in elk van deze vijf landen hebben in Zweden cultuurpolitieke motieven

voor OALT van meet af aan vooropgestaan (zie Hoofdstuk 12.1) Overigens moet worden benadrukt dat de cultuurpolitieke argumentatie inzake OALT in geen van de onderzochte landen voorsnog heeft geleid tot een onderwijsbeleid waarin de status van allochtone talen in feite sterk wordt opgewaardeerd.

De doelgroepen van OALT worden in bijna alle onderzochte landen opgevat in termen van achterstandsgroepen; alleen Zweden kent expliciet een thuistaalcriterium in plaats van een sociaal-economisch statuscriterium en generatiecriterium voor toelating tot OALT. De feitelijke deelname aan OALT laat niet alleen grote verschillen zien tussen landen (vgl. de deelname-percentages in Nederland *vs.* Vlaanderen), maar ook tussen groepen (vgl. de deelname-percentages van Marokkaanse en Turkse leerlingen *vs.* die van Zuid-Europese leerlingen). De variatie in deelname wordt sterk bepaald door een combinatie van factoren, zoals de attitude ten opzichte van OALT bij allochtone ouders en leerlingen en bij autochtone schooldirecteuren en leerkrachten, en de geografische spreiding van allochtone groepen (waardoor al dan niet aan gestelde getalscriteria kan worden voldaan). Vergelijkende studies over de feitelijke oorzaken van dit gedifferentieerde deelname-patroon van landen en groepen zijn voorsnog niet beschikbaar.

Er bestaan in de onderzochte landen inzake OALT voorts opmerkelijke statusverschillen tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Een vergelijking tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs van de parameters doelgroepen, argumenten, doelstellingen, evaluatie, aanboddrempels, roosterstatus, financiering en leermiddelen laat zien dat OALT in het voortgezet onderwijs een hogere status heeft verworven dan in het basisonderwijs. In het basisonderwijs vormt OALT doorgaans geen onderdeel van het 'reguliere' of 'nationale' curriculum en wordt daardoor in tegenstelling tot andere leerstofgebieden onderhandelbaar in een complex en vaak ondoorzichtig krachtenveld van actoren. In Tabel 12.7 worden deze verschillen op hoofdlijnen toegelicht. Deze tabel maakt duidelijk dat OALT in het voortgezet onderwijs op alle onderzochte dimensies meestal een hogere status heeft dan in het basisonderwijs (zie over Nederland ook Hoofdstuk 7.3). Ofschoon Europa steeds meer een multicultureel en multilinguaal karakter krijgt, wordt het basisonderwijs voorsnog in hoge mate gekenmerkt door een monolinguale habitus (vgl. Gogolin 1994). De hogere status van OALT in het voortgezet onderwijs wordt vooral bepaald door de omstandigheid dat onderwijs in één of meer andere talen dan de nationale standaardtaal tot de traditionele en reguliere onderdelen van het (keuze)curriculum behoort.

Binnen het voortgezet onderwijs moet OALT echter concurreren met onderwijs in talen die op hun beurt een hogere status en/of langere schooltraditie kennen. In sommige landen bestaat aandacht voor onderwijs en/of examens in niet-standaardtaalvariëteiten. Zo kunnen in Frankrijk staatsexamens worden afgelegd voor verschillende variëteiten van het dialectaal en standaard Arabisch en voor het (Kabylish) Berbers. In het basisonderwijs is in Nederland bijvoorbeeld onderwijs in Moluks-Maleis (in plaats van Indonesisch) mogelijk en in Zweden in het Koerdisch (in plaats van Turks). Een opmerkelijk gegeven is ten slotte dat de financiering van OALT in het basisonderwijs in sommige landen (met name in Frankrijk, Vlaanderen en sommige Duitse deelstaten) geschiedt via de consulaten/ambassades van de betrokken herkomstlanden. In zulke gevallen is de bemoeienis van de nationale overheid met de inrichting van en leermiddelen voor OALT, alsmede met de kwaliteitseisen, werving en aanstelling van docenten nagenoeg afwezig. Een paradoxale consequentie hiervan is dat oormerking van financiële middelen voor OALT bij bemoeienis van genoemde consulaten

of ambassades vaak is veiliggesteld, terwijl deze oormerking bij bemoeienis van de nationale, regionale of lokale overheid vaak afwezig is. Zonder oormerking worden beoogde middelen voor OALT niet zelden aangewend voor andere onderwijsdoelen.

Parameters	Basisonderwijs	Voortgezet onderwijs
Doelgroepen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>de iure</i>: meestal allochtone leerlingen uit specifieke herkomstlanden</li> <li>• <i>de facto</i>: meestal deelverzameling hiervan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>de iure</i>: meestal alle leerlingen</li> <li>• <i>de facto</i>: deelverzameling van allochtone leerlingen</li> </ul>
Argumenten	meestal achterstandsbestrijding: <ul style="list-style-type: none"> <li>• overbrugging van thuis/school-milieu;</li> <li>• bevordering van schoolsucces in andere ('reguliere') vakken</li> </ul> zelden cultuurbeleid: <ul style="list-style-type: none"> <li>• bevordering van culturele pluriformiteit;</li> <li>• bevordering van talenkennis in een multiculturele en internationaal georiënteerde samenleving</li> </ul>	meestal cultuurbeleid: <ul style="list-style-type: none"> <li>• bevordering van culturele pluriformiteit;</li> <li>• bevordering van talenkennis</li> </ul>
Doelstellingen	zelden eindtermen in betreffende taal	in termen van mondelinge en schriftelijke vaardigheden in betreffende taal
Evaluatie	zelden beoordeling/cijfer voor betreffende taal ('taal' op rapport = nationale standaardtaal)	examen en cijfer voor de betreffende taal (nationale standaardtaal apart als zodanig benoemd)
Aanboddrempel	per klas, school of gemeente (relatief hoog)	per klas, school of gemeente (relatief laag)
Roosterstatus	niet opgevat als 'regulier' onderwijs: in plaats van andere lessen of op buitenschoolse lestijden	regulier keuzevak in reguliere vrije ruimte
Financiering	<ul style="list-style-type: none"> <li>• via nationale, regionale of lokale overheid of</li> <li>• via consulaten/ambassades van herkomstlanden</li> </ul>	via nationale, regionale of lokale overheid
Leermiddelen	zelden uit vestigingsland, vaak uit buitenland/herkomstland	meestal uit vestigingsland

Tabel 12.7 Verschillen tussen basis- en voortgezet onderwijs in de status van allochtone talen in zes EU-landen (Broeder & Extra 1998: 107)



Ofschoon Tabel 12.7 duidelijk maakt dat OALT in het voortgezet onderwijs op alle onderzochte dimensies meestal een hogere status heeft dan in het basisonderwijs, heeft de opwaardering van nieuwe schooltalen in het krachtenveld van vigerende talen nog een lange weg te gaan. In Tabel 12.8 wordt dit krachtenveld in de Europese context van EU-lidstaten weergegeven in zes domeinen met afnemende status.

	1	2	3	4	5	6
Engels	+		+			
Frans		+	+			
Duits		+	+			
Deens			+			
Nederlands			+			
Zweeds			+			
Fins			+		+	
Portugees			+		+	
Spaans			+		+	
Italiaans			+		+	
Grieks			+		+	
Baskisch				+		
Fries				+		
Gaelic				+		
...						
Arabisch					+	
Turks					+	
...						
Berbers						+
Koerdisch						+
...						
1: Vaak verplicht vak in het voortgezet onderwijs 2: Vaak aangeboden keuzevak als 'tweede vreemde taal' 3: Aan positieve actie onderworpen nationale talen van de EU 4: Aan positieve actie onderworpen autochtone minderheidstalen 5: Vaak aan allochtone leerlingen aangeboden allochtone talen 6: Zelden aangeboden niet-gecodificeerde allochtone talen						

Tabel 12.8 Hiërarchie van talen in het voortgezet onderwijs in EU-landen, in afnemende statusvolgorde (categoricën 1-6)

Onder meer in Nederland geldt dat Engels zich steeds meer heeft losgemaakt uit het klassieke trio Duits, Engels, Frans en zich *de facto* ontwikkelt tot de *lingua franca* voor inter-

culturele communicatie in Europa. Frans en Duits fungeren vaak in tweede instantie als keuzevakken in competitie met elkaar. De kolommen 3 en 5 in Tabel 12.8 illustreren dat sommige nationale talen van de EU tevens in opvallende mate voorkomen als allochtone minderheidstalen in andere EU-landen. Naast Fins in Zweden geldt dit vooral voor Zuid-Europese talen in Noord-West-Europa. Onderaan de statusladder komen niet-gecodificeerde en/of niet-gestandaardiseerde allochtone talen voor zoals Berbers en Koerdisch. Anders dan algemeen wordt verondersteld is codificatie/standaardisatie geen noodzakelijke voorwaarde voor onderwijs in dergelijke talen, maar veelal het resultaat van onderwijs in deze talen (vgl. in Nederland de codificatie/standaardisatie van het Fries).

Het verdient aanbeveling om de ontwikkelingen inzake autochtone en allochtone minderheidstalen in verschillende Europese landen te blijven volgen en de beschikbare literatuur aan verdere cross-nationale analyse te onderwerpen (vgl. Extra & Gorter 2001). Voor de ontwikkelingen in Nederland geldt dit in het bijzonder voor het functioneren van onderwijs in minderheidstalen in een gedecentraliseerd overheidsbeleid met een versterkt accent op gemeentelijke taken en middelen. In Frankrijk is sprake van een sterk centraal geregisseerd overheidsbeleid. Duitsland legt de verantwoordelijkheden vooral bij de verschillende bondsstaten (met navenante onderlinge verschillen). Zweden kent aan gemeenten verregaande autonomie van taken en middelen toe. In Engeland wordt ten slotte gewerkt met een gemengd systeem van gedeelde nationale en lokale verantwoordelijkheden (vgl. de ministeriële richtlijnen voor speciale aandachtsgroepen *vs.* de richtlijnen van de *Local Educational Authorities*).

In het algemeen wordt weinig over en weer verwezen naar ervaringen met OALT in de verschillende lidstaten van de EU. Gelet op de demografische ontwikkeling van de aangesloten landen in de richting van een multiculturele samenleving en gelet op de overeenkomsten in de probleemstelling van OALT, is meer samenspraak tussen de lidstaten gewenst over dit thema van overheidsbeleid. Talenbeleid wordt door de lidstaten van de EU vooralsnog echter sterk vanuit een nationaal perspectief gezien. Binnen de EU komen de uitgangspunten voor een gemeenschappelijk talenbeleid dan ook tot nu slechts moeizaam en met een weinig verplichtend karakter tot stand (zie Coulmas 1991). De voornaamste verklaringen, aanbevelingen of richtlijnen over talenbeleid (resp. *declarations*, *recommendations* of *directives* in EU-jargon met verschillende lading) hebben betrekking op de erkenning van de status van achtereenvolgens en in deze volgorde:

- nationale EU-talen;
- autochtone/regionale minderheidstalen;
- allochtone/*non-territorial* minderheidstalen.

Het Verdrag van Rome (1958) geeft gelijke status als werktalen aan alle nationale talen van de aangesloten lidstaten van de EU (met uitzondering van Iers en Luxemburgs). Bij tal van gelegenheden hebben de ministers van onderwijs van de EU-landen verklaard dat de talenkennis van EU-burgers via onderwijs zou moeten worden bevorderd (zie Baetens Beardsmore 1993). Elke lidstaat van de EU zou de vaardigheid van leerlingen in minstens twee 'vreemde' talen moeten bevorderen en minstens één van deze talen zou de nationale standaardtaal van één van de EU-landen moeten zijn. In de beleidsuitspraken van de Europese Commissie is tot nu toe de bevordering van de kennis van autochtone of allochtone minderheidstalen buiten beschouwing gelaten. Wel heeft het Europees Parlement in 1981, 1987 en 1994 resoluties aangenomen waarin de bescherming en de promotie van regionale of minderheidstalen wordt aanbevolen. De eerste resolutie heeft onder meer geleid tot de

oprichting van het *European Bureau for Lesser Used Languages* (1982), dat inmiddels lidstaatscommissies heeft in 13 EU-lidstaten en onlangs de status van *Non-Governmental Organisation* (NGO) heeft verworven bij de Raad van Europa en de Verenigde Naties. Een ander resultaat van deze resoluties van het Europees Parlement is de oprichting van het MERCATOR-netwerk ter bevordering van het onderzoek naar de positie van autochtone minderheidstalen; de afdeling *Mercator-Education* is verbonden aan de Fryske Akademy te Leeuwarden. Vanaf 1 maart 1998 is het Europees Handvest voor Regionale of Minderheidstalen in werking getreden. Dit Handvest is in 1992 door de Raad van Europa opgesteld en inmiddels geratificeerd door zeven lidstaten. Het Handvest is bedoeld ter bescherming en bevordering van autochtone minderheidstalen en functioneert als internationaal instrument voor de vergelijking van wettelijke maatregelen en andere voorzieningen die de lidstaten treffen voor regionale of minderheidstalen. Immigrantentalen zijn expliciet van het Handvest uitgesloten (zie Extra & Gorter 2001).

Het is een opmerkelijk gegeven dat het onderwijzen van autochtone/regionale minderheidstalen meestal als vanzelfsprekend beargumenteerd wordt vanuit een oogpunt van culturele diversiteit, terwijl dit argument voor het onderwijzen van allochtone minderheidstalen zelden voorop staat. De oude richtlijn van de Raad van Europese Gemeenschappen over onderwijs aan immigrantenkinderen (*Directive* 77/486 d.d. 25 juli 1977) heeft de legitiemer van en soms ook de wetgeving over OALT in verschillende EU-landen bevorderd (zie Reid & Reich 1992, Fase 1987). In Zweden heeft de richtlijn in het verleden geen betekenis gehad, omdat Zweden pas onlangs tot de EU is toegetreden. Genoemde richtlijn is inmiddels sterk toe aan actualisering, uitbreiding van het bereik naar leerlingen uit *niet*-EU-landen en een grotere verbindendheid voor de lidstaten van de EU. De toenemende internationalisering van leerlingenpopulaties op Europese scholen vraagt ten slotte om een talenbeleid voor *alle* leerlingen, waarbij de traditionele scheidslijnen tussen vreemdetalenonderwijs voor autochtone leerlingen en moedertaalonderwijs voor allochtone leerlingen en die tussen autochtone en allochtone minderheidstalen worden doorbroken.

## 13 Literatuurverwijzingen (Deel I en II)

- Aarssen, J., P. Broeder & G. Extra (1998). *Allochtone talen in het voortgezet onderwijs. Bouwstenen voor lokaal taalbeleid*. Den Haag: VNG Uitgeverij.
- Aarts, R. (1994). *Functionele geletterdheid van Turkse kinderen in Turkije en in Nederland*. De Lier: Academisch Boeken Centrum (dissertatie).
- Aarts, R. (1997). *Turks in het basisonderwijs. Onderzoek naar de dagelijkse praktijk van het Onderwijs in Eigen Taal*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Meertaligheid 8.
- Aarts, R. (2002). *Nieuwe schooltalen in het voortgezet onderwijs. Case-studies over Onderwijs in Nieuwe Schooltalen in Den Haag* (te verschijnen).
- Aarts, R. & J.J. de Ruiter (1995). *Toets Turkse taal, Toets Arabische taal*. Arnhem: Cito.
- Aarts, R., J.J. de Ruiter & L. Verhoeven (1993). *Tweetaligheid en schoolsucces. Relevantie en opbrengst van etnische groepstalen in het basisonderwijs*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Meertaligheid 4.
- Aboulhorma, B. & A. Liazid (1996). *Een leerplan Arabisch. Bouwstenen voor de basisvorming*. Enschede/Groningen: SLO/Wolters-Noordhoff.
- ABS (Australian Bureau of Statistics) (1997). *Basic community profile*. Catalogue No. 2020.0 Canberra: Commonwealth of Australia.
- ABS (Australian Bureau of Statistics) (1999). *Australian social trends 1999. Population composition: Languages spoken in Australia*. Canberra: ABS.
- ABS (Australian Bureau of Statistics) (2000). *Testing of ethnic origin questions for the 1996 Census*. Canberra: ABS.
- Algemene Rekenkamer (2001). *Onderwijs in allochtone levende talen*.
- Alkema, J., J. Kaldeewaj & J. van Tartwijk (2000). *Onderzoek Nederlandse pilot Europees taalportfolioproject*. Utrecht: IVLOS.
- Alladina, S. (1993). South Asian languages in Britain. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, 55-65.
- Andersson, G. et al. (1997). *Nordic roads to multilingualism. How to help minority children to become multilingual*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Avoird, T. van der, P. Broeder & G. Extra (1999). *Landelijke taalpeiling voortgezet onderwijs. Interim-rapportage over automatische invoer in grootschalige taalsurveys*. Tilburg: Babylon.
- Avoird, T. van der, P. Broeder & G. Extra (2001). Immigrant minority languages in the Netherlands. In: G. Extra & D. Gorter (eds), *The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic and educational perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 215-242.
- Avoird, T. van der, G. Extra & K. Yagmur (2000). *Elke taal is een mens. Deel 1: Peiling van OALT-behoeften onder ouders van basisscholieren in Den Haag*. Tilburg/Utrecht: Babylon/Sardes.
- Bactens Beardsmore, H. (1993). *European models of bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Ph. & J. Eversley (eds) (2000). *Multilingual capital. The languages of London's schoolchildren and their relevance to economic, social and educational policies*. London: Battlebridge Publications.
- Bebermeier, H., E. Thürmann, J. Illner & U. Pfaff (1997). *Sprachprüfung (Feststellungsprüfung) anstelle von Pflichtfremdsprachen oder Wahlpflichtfremdsprachen*. Soest: LSW.
- Beer, J. de (1996). Hoeveel allochtonen zijn er in Nederland? In: F. Huls & P. van der Laan (red), *Allochtonen in Nederland 1996*. Voorburg/Heerlen: CBS, 23-28.
- Bennis, H., G. Extra, P. Muysken & J. Nortier (2000). *Het multiculturele voordeel: meertaligheid als uitgangspunt. Taalkundig Manifest*. Utrecht: Landelijke Onderzoekschool Taalwetenschap.
- Bijlsma, T. & F. Koopmans (1994). Allochtonen in de vaderlandse statistieken. *Facta. Sociaal-Wetenschappelijk Magazine* 2 (6), 16-20.
- Boef-Van der Meulen, S. (1995). *Plurale samenleving, tweedeling en (onderwijs)beleid*. Leiden: SDU-DOP.
- Bom, W., R. Klarus & M. Nieskens (1997). *Portfolio-ontwikkeling in opleiding en bedrijf*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

- Boumans, L. (2002). 'Temsi morgen uit wella?' Marokkaans Arabisch. In: H. Bennis, G. Extra, P. Muysken & J. Nortier (red). *Een buurt in beweging. Talen en culturen in het Utrechtse Lombok en Transvaal*. Amsterdam: Aksant, 263-283.
- Boyd, S. (1993). Immigrant minority languages and education in Sweden. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, 273-283.
- Boyd, S. (2001). Immigrant languages in Sweden. In: G. Extra & D. Gorter (eds), *The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic and educational perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 177-192.
- Broeder, P. (2000). Facilitating a European language portfolio: The multilingual classroom in the Netherlands. *Babylonia* 4, 70-72.
- Broeder, P. (2001a). Talen leren in Europa. Vorm en functie van een Europese taalportfolio. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 65, 97-109.
- Broeder, P. (2001b). *Een Europees talenpaspoort. Op reis in het basisonderwijs*. Alkmaar: Europees Platform.
- Broeder, P. & G. Extra (1995). *Minderheidsgroepen en minderheidstalen*. Den Haag: VNG Uitgeverij.
- Broeder, P. & G. Extra (1998). *Language, ethnicity and education. Case studies on immigrant minority groups and immigrant minority languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Broeder, P. & G. Extra (1999). *Onderwijs in allochtone levende talen. Beeldvorming en actoren bij de totstandkoming en implementatie van overheidsbeleid*. In: W. Shadid & P. van Koningsveld (red), *Beeldvorming en interculturele communicatie. Sociaal-wetenschappelijke en sociolinguïstische studies*. Tilburg: Tilburg University Press, 193-210.
- Broeder, P., S. Geertsema & R. Gerritsen (1997). *Kijk op OALT vanuit de praktijk. Onderwijs in Allochtone Levende Talen volgens OET-leerkrachten en basisschooldirecteuren*. Utrecht: Algemene Onderwijsbond.
- Broeder, P., G. Extra & J. Maartens (2002). *Multilingualism in South Africa with a focus on KwaZulu-Natal and Metropolitan Durban* (te verschijnen).
- Broekhof, K. (2000). *Elke taal is een mens. Peiling van OALT-behoefsten onder ouders van basisschoolkinderen in Den Haag. Deel 2: Conclusies en aanbevelingen*. Tilburg/Utrecht: Babylon/Sardes.
- Broekhof, K. & M. Hoogbergen (2001). *Over de grenzen van de taal. Nieuwe schooltalen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Sardes.
- Bügel, K. (1991). Sekseverschillen in onderwijsprestaties in Nederland. Een overzicht van de literatuur en enkele nieuwe gegevens. *Pedagogische Studiën* 68, 350-370.
- Bureau of the Census (2000). *United States Census 2000*. U.S. Department of Commerce Bureau of the Census.
- Cabau-Lampa, B. (1999). Home language instruction in Sweden. *European Journal of Intercultural Studies* 10 (1), 75-84.
- CALO (Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs) (1992). *Ceders in de Tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen (Deel 1 & 2)*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Campbell, G. (2000). *Compendium of the world's languages (Volume 1 & 2)*. London: Routledge.
- CBS (2000). *Alloctonen in Nederland 1999*. Voorburg: CBS.
- Christ, I. (1999). Das europäische Portfolio für Sprachen. Konzept und Funktionen. *Babylonia* 1, 10-13.
- Clyne, M. (1991). *Community languages. The Australian experience*. Cambridge University Press.
- Clyne, M. & S. Kipp (1997). Trends and changes in home language use and shift in Australia, 1986-1996. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 18 (6), 451-473.
- Codina, E., K. Westerbeek & Y. de Wit (1999). *Van eerste naar tweede taal. Een onderzoek naar de opbrengsten van het OET-programma Trias*. Rotterdam: Projectbureau.
- Cohn-Bendit, D. & Th. Schmid (1992). *Heimat Babylon. Das Wagnis der multikulturellen Demokratie*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Coste, D., B. North, J. Shiels & J. Trim (1998). Languages: learning, teaching and assessment. A common European framework of reference. *Language Teaching* 31, 136-151.
- Coulmas, F. (1991). *A language policy for the European Community. Prospects and quandaries*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge encyclopedia of languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalby, D. (1999/2000). *The linguasphere register of the world's languages and speech communities (Volume 1 & 2)*.

- Wales-Hebron: Linguasphere Press.
- Department of Education (1997). *Multicultural policy for Victorian schools*. Melbourne: CIS/DE.
- Department of Education (1998). *The LOTE companion*. Melbourne: CIS/DE.
- Department of Education (2001). *Languages Other Than English in Government Schools, 2000*. State Government Victoria.
- Demirbaş, N. (1990). *OETC-beleid. Theorie en praktijk*. Utrecht: NCB.
- Diephuis, R., W. Galjee, M. Hajer, T. Meestringa & H. Mulder (1992a). *Kerndoelen Turks in het basis-onderwijs en de eerste fase van het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Diephuis, R., M. Hajer, T. Meestringa & H. Mulder (1992b). *Kerndoelen Arabisch in het basisonderwijs en de eerste fase van het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Dijk, N. van & J. Lodeweges (1992). *Leermiddelen Onderwijs in Eigen Taal (en Cultuur). Basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Enschede: NICL.
- Directive 77/486 (1977). *Directive 77/486 of the Council of the European Communities on the schooling of children of migrant workers*. Brussel: CEC.
- Driessen, G. (1990). *De onderwijspositie van allochtone leerlingen. De rol van sociaal-economische en etnisch-culturele factoren met speciale aandacht voor het OETC*. Nijmegen: ITS (dissertatie).
- Driessen, G. (1995). Ontwikkelingen met betrekking tot het onderwijs in eigen taal en cultuur. Beleid, argumenten en perspectieven. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 53 (3), 95-107.
- Dwarshuis, S. (1999). Leg uw mondje-over-de-grens langs een Europese meetlat. *Uitleg* 11, 23-24.
- Extra, G. (1996). *De multiculturele samenleving in ontwikkeling. Feiten, beeldvorming en beleid*. Tilburg: Tilburg University Press (diesrede).
- Extra, G., W. Meijnen & C. Pel-Tydemans (1992). Contextverandering in het onderwijs aan allochtone leerlingen in Zweden. In: CALO, *Ceders in de tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen. Deel 2: Voorstudies*. Den Haag, SDU, Hoofdstuk 10a, 1-3.
- Extra, G., R. Aarts, T. van der Avoird, P. Broeder & K. Yağmur (2001a). *Meertaligheid in Den Haag: de status van allochtone talen thuis en op school*. Amsterdam: European Cultural Foundation.
- Extra, G. & D. Gorter (eds) (2001). *The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic and educational perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Extra, G., T. Mol & J.J. de Ruiter (2001b). *De status van allochtone talen thuis en op school*. Tilburg: Babylon.
- Extra, G. & J. Maartens (eds) (1998). *Multilingualism in a multicultural context. Case studies on South Africa and Western Europe*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Multilingualism 10.
- Extra, G. & J.J. de Ruiter (red) (2001). *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland*. Amsterdam: Bulaaq.
- Extra, G. & L. Verhoeven (eds) (1998). *Bilingualism and migration*. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Fase, W. (1987). *Voorbij de grenzen van onderwijs in eigen taal en cultuur. Meertaligheid op school in zes landen verkend*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Fernandes, E., M. van der Houwen, G. Stoks, H. van Toorenburg & F. Visser (1998). *Meer talen op school. Handreiking bij de invoering van Spaans, Italiaans en Russisch in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Fishman, J. (1965). Who speaks what language to whom and when? *Linguistics* 2, 67-88.
- Fishman, J. et al. (1985). *The rise and fall of the ethnic revival*. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Gallbally Report (1978). *Migrant services and programs*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Gemeente Maastricht (1998). *Hoofddlijnen lokaal beleid OALT Maastricht*.
- Gemeente Tilburg (1999). *Meerjarenplan OALT 1999-2002*.
- Gerling, U. & E. Thürmann (1999). Das Nordrhein-Westfälische Portfolio der Sprachen für Schulen der Sekundarstufe I. *Babylonia* 1, 40-44.
- Giacalone Ramat, A. & P. Ramat (1998). *The Indo-European languages*. London: Routledge.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.
- Gogolin, I. & H. Reich (2001). Immigrant languages in Federal Germany. In: G. Extra & D. Gorter (eds), *The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic and educational perspectives*. Clevedon:

- Multilingual Matters, 193-214.
- Graaf, F. de, B. Spoorenberg & G. Kuiper (1997). *Onderwijsbeleid onder gemeentelijke regie. Een handreiking*. Den Haag: VNG Uitgeverij.
- Grimes, B. (ed) (1996). *Ethnologue. Languages of the world* (13th Edition). Dallas: Summer Institute of Linguistics ([www.sil.org/ethnologue](http://www.sil.org/ethnologue)).
- Grobler, E., K. Prinsloo & P. van der Merwe (red) (1990). *Language atlas of South Africa. Language and literacy patterns*. Pretoria: HSRC.
- Hammar, T. (1981). *Swedish and European immigration policy. A comparative study*. Stockholm: Swedish Commission on Immigration Research.
- Harkink, B., M. Oyen & H. Dekkers (1996). *Leermiddelen voor allochtonen. Het Leermiddelenplatform Onderwijsvoorrangsbeleid geëvalueerd*. Nijmegen: ITS.
- Heeten, J. den & A. Verweij (1993). *Identificatie en registratie van etnische herkomst. Een handleiding voor registratie en beleid*. Den Haag: VNG Uitgeverij.
- Home Language Reform* (1976). Norrköping: Statens Invandrarverk.
- Hooff, G. van (1998). *Vakgids Arabisch/Turks voor directies en docenten in het voortgezet onderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Hooff, G. van, F. Azzarouali, H. van Toorenburg & C. Tuk (2000). *Starten met Arabisch. Leerplanvoorstel voor Arabisch als startersvak in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Huls, F. & D. Klinkenberg (red) (1997). *Allochtonen in Nederland 1997*. Voorburg/Heerlen: CBS.
- Hunger, U. (2001). Schulerfolg und bildungspolitische Integrationsmodelle im Vergleich der Zuwanderungsnationalitäten und Bundesländer. In: J. Illner & E. Thürmann (red), *Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Beiträge zur Diskussion*. Soest: LSW, 123-152.
- Huss, L. (2001). The national minority languages in Sweden. In: G. Extra & D. Gorter (eds), *The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic and educational perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 137-158.
- Hyldenstam, K. & L. Arnberg (1988). Bilingualism and education of immigrant children and adults in Sweden. In: C. Bratt Paulston (ed), *International handbook of bilingualism and bilingual education*. New York: Greenwood Press.
- Illner, J. & U. Pfaff (2001). Migrantinnen und Migranten an den Schulen in NRW. In: J. Illner & E. Thürmann (red), *Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Beiträge zur Diskussion*. Soest: LSW, 153-168.
- Interministeriële Arbeidsgruppe 'Zuwanderung' der Landesregierung (2000). *Zuwanderung und Integration in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Ministerium für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie.
- Janssen-van Dielen, A. (2000). Hoe 'gemeenschappelijk' is het gemeenschappelijk Europees referentiekader? *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 64, 59-69.
- Jong, S. de & A. Riemersma (1994). *Taalpeiling yn Fryslan. Onderzoek naar de beheersing van het Fries en Nederlands aan het einde van de basisschool*. Leeuwarden: Fryske Akademy (dissertatie).
- Kabdan, R., M. Robijns & E. van Eck (1997). *Van OET naar OALT. Organisatiemodellen voor lokaal beleid*. Amsterdam: SCO.
- Kaya, F. (1996). *Een leerplan Turks. Bouwstenen voor de basisvorming*. Enschede/Groningen: SLO/Wolters Noordhoff.
- Krige, D., S. Cairns, B. Makalima & D. Scott (1994). *The education atlas of South Africa*. Durban: Education Foundation.
- Kruijt, A. & J. Niessen (1997). Integration. In: H. Vermeulen (ed), *Immigrant policy for a multicultural society. A comparative study of integration, language and religious policy in five Western European countries*. Brussels: Migration Policy Group.
- Kühlemeier, H. & H. van den Berg (1991). Sekseverschillen in het voortgezet onderwijs: taalprestaties, taalattituden en taalactiviteiten op school en in de vrije tijd. *Pedagogische Studiën* 68, 101-113.
- Lestrade-Jefferis, I. (1998). Rationale and aim of census 96 summary report. *Www.statssa.gov.za*.
- Linguistic Minorities Project (LMP) (1985). *The other languages of England*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Löfgren, H. (1991). *Immigrant students in Sweden. A comparative study between immigrant groups and a sample of Swedish students*. Malmö: University of Lund, Educational and Psychological Interactions.
- Lucassen, L. & A. Köbben (1992). *Het partiële gelijk. Controverses over het onderwijs in de eigen taal en cultuur en de rol daarbij van beleid en wetenschap (1951-1991)*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Luüs, C. & R. Oberholzer (1994). *Provincial characteristics of South Africa*. Johannesburg: Southern Book Publishers.
- MACLOTE (1993). *LOTE strategy plan*. Melbourne: Directorate of School Education.
- MACLOTE (1994). *Report to the minister for education*. Melbourne: Directorate of School Education.
- Meestringa, Th. (1990). *Een leerplan voor onderwijs in eigen taal en cultuur in het basisonderwijs. Algemeen deel*. Enschede: SLO.
- Meijer, D. & G. Stoks (1999). *Portugees en Nieuw-Grieks in het voortgezet onderwijs. Voorstellen voor niveau-bepaling*. Enschede: SLO.
- Meloen, J. & J. Veenman (1990). *Het is maar de vraag... Onderzoek naar de responseffecten bij minderbedensurveys*. Lelystad: Vermande.
- Merve, I. van der & L. van Niekerk (1994). *Language in South Africa. Distribution and change*. Stellenbosch: Dept. of Geography.
- Mesthrie, R. (red) (1995). *Language and social history. Studies in South African sociolinguistics*. Cape Town: David Philip.
- Migration Policy Group (2000). *Diversity and cohesion. New challenges for the integration of immigrants and minorities*. Amsterdam: European Cultural Foundation.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken (1991). *Concept-nota registratie en rapportage minderbedenbeleid*. Den Haag: Ministerie van BiZa.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken (1992). *Registratie en rapportage minderbedenbeleid*. Den Haag: SDU.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2000). *Lehrplan für den muttersprachlichen Unterricht*. Soest: LSW.
- Mulder, H., G. van Hooff & A. Ocak (1999). *Naar een schoolbrede aanpak van de basisvorming. Een handreiking bij herziene kerndoelen Arabisch en Turks*. Enschede: SLO.
- Mulder, H., A. Ocak & G. van Hooff (1997). *Arabisch/Turks. Voorlichtingsbrochure havo/vwo, actuele stand van zaken invoering tweede fase*. Enschede: SLO.
- Netelenbos, T. (1995a). *Lokaal onderwijsbeleid*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Netelenbos, T. (1995b). *Uitwerkingsnotitie onderwijs in allochtone levende talen*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Nicholas, J. (1998). British language diversity surveys (1977-1987): A critical examination. *Language and Education* 2, 15-33.
- Nicholas, J. (1992). *Language diversity surveys as agents of awareness raising and change in education*. University of London (dissertation).
- North, B. (1999). The European common reference levels and the portfolio. *Babylonia* 1, 25-28.
- North, B. & G. Schneider (1998). Scale descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15, 217-262.
- Onderwijsraad (2001). *Samen naar de Taalschool*. Den Haag: OR.
- Özgüzel, S. (1994). *De vitaliteit van het Turks in Nederland*. Tilburg: KUB (dissertatie).
- Panday, R. (2000). *Nieuwe schooltalen in het Haagse voortgezet onderwijs*. Den Haag: HCO.
- Peters, E. & J. Schiphuis (1999). *Nieuwe schooltalen als startersvakken. Arabisch, Italiaans, Russisch, Spaans, Turks*. Amersfoort: CPS.
- Pleij, H. (1991). *Het Nederlandse onbagen*. Amsterdam: Prometheus.
- Procesmanagement Primair Onderwijs (1999). *Onderwijs allochtone levende talen onder eigen beleid*. Den Haag: PMPO.
- Raad van Europa (1996). *Modern languages: learning, teaching, assessment. A common European framework of reference*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, Education Committee.
- Reid, E. & H. Reich (1992). *Breaking the boundaries. Migrant workers' children in the EC*. Clevedon: Multilingual Matters.



- Richrers, J. (2001). *Positie Arabisch en Turks in vmbo en havo/vwo* (intern overzicht CPS).
- Ritzen, J. (1993). *Naar meer schoolsucces. Kabinetsreactie bij het advies 'Ceders in de tuin'*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Robijns, M. (1993). *Evaluatie methodes onderwijs in eigen taal (en cultuur)*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Robijns, M. & G. Ledoux (1995). *Curriculum OET nieuwe stijl*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Roelandt, T. & J. Veenman (1991). *Beter meten 3. Identificatie en classificatie van allochtone personen in registraties en onderzoeken*. Rotterdam: Instituut voor Sociologisch-Economisch Onderzoek.
- Roos, M. de (1998). Hoe taalvaardig zijn wij in Europa? *Uitleg* 19, 22-23.
- RRV (The national Swedish audit bureau) (1990). *Invandrarundervisningen i grundskolan. Revisionsrapport*. Stockholm: Riksrevisionsverket.
- Schärer, R. (1998). *Language policies for a multilingual and multicultural Europe. A European language portfolio. First progress report*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, Education Committee.
- Schärer, R. (1999). *Language policies for a multilingual and multicultural Europe. A European language portfolio. Second progress report*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, Education Committee.
- Schärer, R. (2000). *Language policies for a multilingual and multicultural Europe. A European language portfolio. Third progress report*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, Education Committee.
- Sillitoe, K. (1987). *Developing questions on ethnicity and related topics for the census*. London: OPCS.
- Smeets, H. (2000). Het taboe op zelfidentificatie moet opnieuw worden doorbroken. In: G. Smeets & J. van den Berg (red), *Oog op achterstand/achtergrond*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs, 26-31.
- Smolicz, J. (1980). Language as a core value of culture. *Journal of Applied Linguistics* 11, 1-13.
- Smolicz, J. (1992). Minority languages as core values of ethnic cultures. A study of maintenance and erosion of Polish, Welsh, and Chinese languages in Australia. In: W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon (eds), *Maintenance and loss of minority languages*. Amsterdam: Benjamins, 277-305.
- SÖ (1991). *Invandrare och flyktingar i det svenska utbildningssambället* (Immigrants and refugees in the Swedish educational society). Stockholm: National Board of Education.
- Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden* (1993). Besluit 264 van 4 mei 1993, houdende vaststelling van de kerndoelen basisonderwijs Nederlandse taal en Friese taal.
- Stoks, G. (1998). *De ontwikkeling en piloting van een Europese taalportfolio. Projectplan*. Enschede: SLO.
- Stoks, G. (1999). *Advies met betrekking tot de invoering van de talen Hindi, Chinees en Papiamentu in het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Stoks, F. & M. van der Meer (1998). *De grote taalatlas. Oorsprong en ontwikkeling van taal en schrift in de gehele wereld* (2e druk). Bewerkt naar Comrie, B., S. Matthews & M. Polinsky (eds) (1996). *The atlas of languages*. London: Quarto Publications.
- Storimans, Th. (1994). Onderwijs en minderheden: over gevoelige gegevens en arbeidsdeelname. In: P. Akkermans e.a. (red), *Jaarboek onderwijsrecht en onderwijsbeleid 1993/1994*. Rotterdam: Stichting NTOR.
- Tomassen P. (1999) *Mijn eigen taal op school. Keuzegids voor OALT-methodes Arabisch, Turks, Portugees en Spaans voor het primair onderwijs*. Rotterdam: Projectbureau.
- Trewin, D. (2000). *How Australia takes a census*. Canberra: Australian Bureau of Statistics, Catalogue no. 2903.0.
- Trim, J. (1997). *Modern languages: learning, teaching, assessment. A common European framework of reference*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, Education Committee.
- Trim, J. (1999). Common tools to promote linguistic and cultural diversity, respect, tolerance and understanding in Europe. *Babylonia* 1, 8-9.
- Tuk, C., K. Yağmur, G. van Hooff & H. van Toorenborg (2000). *Starten met Turks. Leerplanvoorstel voor Turks als startersvak in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Turkenburg, M. (2001). *Onderwijs in allochtone levende talen. Een verkenning in zeven gemeenten*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Uitleg* (1990). Invoering Arabische taal en Turkse taal in lbo en mavo. Regelingen Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. *Uitleg* 18C, 25 juli 1990, 101-103.

- Uitleg (1994a). Regeling examenprogramma's Arabische taal en Turkse taal vbo-D en mavo-D. *Uitleg* 17a, 22 juni 1994.
- Uitleg (1994b). Regeling examenprogramma's Arabisch en Turks havo en vwo. *Uitleg* 18a, 6 juli 1994.
- Uitleg (1995). Regeling onderwijs in eigen taal WVO. *Uitleg* 28a, 12 november 1995.
- Uitleg (1996). Regeling examenprogramma's Arabische en Turkse taal mavo-C en vbo-C. *Uitleg* 10a, 3 april 1996.
- Uitleg (1997). Informatie over culturele minderheidscategorieën voortgezet onderwijs (cumi-categorieën V()) en op leerlingenadministratie vereiste documenten. *Uitleg* 5/6, 19 februari 1997 (Gele Katern).
- Uitleg (2000a). Cursus Nederlands en cursus taalondersteuning voor leraren allochtone levende talen. *Uitleg* 18, 16-17 (Gele Katern).
- Uitleg (2000b). Pedagogisch-didactisch opleidingstraject onderwijs in allochtone levende talen (OALT) basisonderwijs, nieuwe talen. *Uitleg* 18a, 33-34 (Gele Katern).
- Uitleg (2001a). Leerlingentelling voortgezet onderwijs per 1 oktober 2001. *Uitleg* 19, 5 september 2001 (Gele Katern).
- Uitleg (2001b). Regeling onderwijs eigen taal WVO 2001 e.v. *Uitleg* 13, 16 mei 2001 (Gele Katern).
- Veltman, C. (1983). *Language shift in the United States*. New York: Mouton.
- Verhoeven, L., G. Narain, G. Extra, Ö. Konak & R. Zerrouk (1995). *Toets tweetaligheid Turks, Marokkaans-Arabisch, Papiamentu en Nederlands*. Arnhem: Cito.
- Verweij, A. (1997). *Vaststelling van etnische herkomst in Nederland. De BiZa-methode nader bekeken*. Rotterdam: Instituut voor Sociologisch-Economisch Onderzoek.
- Verweij, A. & T. Roelandt (1991). *Minderheden in Nederland. Identificatie van allochtonen, een haalbaarheidsanalyse*. Rotterdam: Instituut voor Sociologisch-Economisch Onderzoek.
- Visser, J. & M. van Antwerpen (2000). *OALT in beeld. Een onderzoek naar de inrichting van het Onderwijs Allochtone Levende Talen in de praktijk*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Vries, J. de (1985). Some methodological aspects of self-report questions on language and ethnicity. *Journal of Multicultural and Multicultural Development* 6, 347-368.
- Vries, J. de & F. Vallee (1980). *Language use in Canada*. Ottawa Ministry of Supply and Services.
- Ytsma, J. (1995). *Frisian as first and second language. Sociolinguistic and socio-psychological aspects of the acquisition of Frisian among Frisian and Dutch primary school children*. Leeuwarden: Fryske Akademy (dissertation).

## Deel III

### Bibliografie van allochtone groepen en talen in Nederland

## Verantwoording

Deze bibliografie bestaat uit een algemeen gedeelte en een groep-/taalspecifiek gedeelte en is een bijgewerkte versie van een eerder samengestelde bibliografie, opgenomen in Extra, Mol & De Ruiter, *De status van allochtone talen thuis en op school*, Tilburg, Babylon 2001. Beide delen zijn uitsluitend op allochtone minderheidsgroepen/talen in Nederland gericht. Bij de samenstelling van de bibliografie is mede een selectief gebruik gemaakt van de databestanden van de volgende eerder verschenen bibliografieën van de Adviescommissie Onderzoek Minderheden (ACOM) en het Leids Instituut voor Sociaal-Wetenschappelijk Onderzoek (LISWO):

- *Onderzoek Etnische Minderheden: een geselecteerde bibliografie van onderzoek inzake etnische groepen tussen 1984 en 1989*, samengesteld door de ACOM, Den Haag, DOP 1989;
- *Onderzoek Etnische Minderheden: een geselecteerde bibliografie van onderzoek inzake etnische groepen tussen 1989 en 1992*, samengesteld door de ACOM, Den Haag, DOP 1992;
- *Onderzoek Etnische Minderheden: een geselecteerde bibliografie van onderzoek inzake etnische groepen tussen 1992 en 1995*, samengesteld door R. Roetman & Th. Van der Tuin-Noordermeer, Lieden, LISWO 1996;
- *Onderzoek Etnische Minderheden: een geselecteerde bibliografie van onderzoek inzake etnische groepen tussen 1995-1996*, samengesteld door R. Roetman & Th. Van der Tuin-Noordermeer, Leiden, LISWO 1998.

De exponentiële groei van het onderzoek en van de onderzoeksopbrengst op het gebied van etnisch-culturele minderheidsgroepen in Nederland valt reeds af te lezen uit het afnemend interval van de bestreken periodes in genoemde bibliografieën. Een woord van dank gaat uit naar Ron Roetman die zo vriendelijk is geweest de beschikbare ACOM/LISWO-databestanden in digitale vorm beschikbaar te stellen.

De algemene bibliografie (Hoofdstuk 14) bevat verwijzingen naar publicaties over meer-taligheid en onderwijs in eigen taal (en cultuur) (OET-C) dan wel onderwijs in allochtone levende talen (OALT) of onderwijs in nieuwe schooltalen (ONST) in Nederland. In deze algemene bibliografie zijn over voor- en vroegschoolse educatie (VVE) alleen sleutelpublicaties opgenomen. Voorts bevat deze bibliografie geen algemene, niet-taalgroepspecifieke publicaties over Nederlands als tweede taal (NT2), met uitzondering van de voornaamste sleutelreferenties over NT2 in het basisonderwijs (Appel e.a. 1996), het voortgezet onderwijs (Van de Laarschot 1997) en de volwasseneneducatie (Hulstijn e.a. 1996).

De groep-/taalspecifieke bibliografie (Hoofdstuk 15) is alfabetisch geordend op (clusters van) allochtone groepen in Nederland. Deze bibliografie bevat zowel achtergrondinformatie over specifieke groepen als informatie over allochtone talen en NT2 van specifieke groepen. Er is voor gekozen om de publicaties te clusteren naar allochtone groepen in plaats van naar allochtone talen, omdat publicaties veel vaker als onderwerp één of meer allochtone groepen hebben en veel minder vaak één of meer allochtone talen. Wel is ernaar gestreefd om de publicaties zo specifiek mogelijk bij taalgroepen onder te brengen; daarom is er bijvoorbeeld een aparte paragraaf over Berbers naast een paragraaf over Marokkanen. Omdat vrij veel publicaties meerdere groepen als onderwerp hebben, worden sommige groepen ook gezamenlijk opgevoerd. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om Surinamers en Antillianen samen. Publicaties die beide groepen samen als onderwerp hebben, zijn niet afzonderlijk opgenomen.

Voor beide bibliografieën geldt voorts dat geen verwijzingen zijn opgenomen naar:

- publicaties vóór 1984 (een enkele uitzondering daargelaten);
- interne papers, verslagen of werkstukken (waaronder scripties);
- lokaal gerichte publicaties (met uitzondering van de vier grootste gemeenten in Nederland);
- artikelen in dag- en weekbladen;
- taalmethodes en leermiddelen (zie daarvoor Hoofdstuk 9).

Beide bibliografieën zijn uiteraard momentopnames met lacunes. Gewerkt wordt aan een cumulatief databestand waarin deze lacunes zo veel mogelijk zullen ontbreken.

## 14 Bibliografie van meertaligheid en onderwijs in allochtone talen

- Aarssen, J., T. van der Avoird, D. Bontje, P. Broeder, G. Extra, N. Peijs & K. Yağmur (2001). *Meertaligheid in Utrecht. De status van allochtone talen thuis en in het voortgezet onderwijs*. Utrecht/Tilburg: Sardes/Babylon.
- Aarssen, J., L. Boumans & J. Nortier (2002). Beweging in taal. In: H. Bennis, G. Extra, P. Muysken & J. Nortier (red), *Een buurt in beweging. Talen en culturen in het Utrechtse Lombok en Transvaal*. Amsterdam: Aksant, 303-315.
- Aarssen, J., P. Broeder & G. Extra (1998a). Allochtone leerlingen en allochtone talen in het voortgezet onderwijs. Verslag van een pilotstudie. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 59 (2), 41-55.
- Aarssen, J., P. Broeder & G. Extra (1998b). *Allochtone talen in het voortgezet onderwijs. Bouwstenen voor lokaal taalbeleid*. Den Haag: VNG Uitgeverij.
- Aarssen, J., P. Broeder & G. Extra (1999). Allochtone leerlingen en allochtone talen in het voortgezet onderwijs. Een lokale zoektocht naar taalvitaliteit. In: E. Huls & B. Weltens (eds), *Artikelen van de Derde Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, 1-14.
- Aarssen, J., P. Broeder & G. Extra (2001). The status of immigrant minority groups and immigrant minority languages in Dutch secondary schools. A municipal study on language vitality. In: T. Ammerlaan, M. Hulsen, H. Strating-Keurentjes & K. Yağmur (eds), *Sociolinguistic and psycholinguistic perspectives on maintenance and loss of minority languages*. Münster/New York/München/Berlijn: Waxmann Verlag, 15-31.
- Aarssen, J. & W. Jongenburger (2000). *Talen en Culturen in het Utrechtse Lombok en Transvaal. Een survey-studie*. Amsterdam: Stichting beheer IISG.
- Aarssen, J., J.J. de Ruiter & L. Verhoeven (1993). Summative assessment of ethnic group language proficiency. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, 159-180.
- Aarts, R. (1997). Onderwijs in Eigen Taal op de basisschool. Onderzoek OET legt feiten en veronderstellingen bloot. *Samenwijs* 18 (1), 29-32.
- Aarts, R., J.J. de Ruiter & L. Verhoeven (1993a). *Tweetaligheid en schoolsucces. Relevantie en opbrengst van etnische groepen in het basisonderwijs*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Meertaligheid 4.
- Aarts, R., J.J. de Ruiter & L. Verhoeven (1993b). Eigen-taalvaardigheid als verborgen voorspeller van schoolsucces. *Didaktief* 23 (5), 14-15.
- Aissati, A. el & A. Schaufeli (1999). Language maintenance and loss. Evidence from language perception and production. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Bilingualism and Migration*. Berlin: Mouton de Gruyter, 363-378.
- Algemene Bond van Onderwijzend Personeel (1987). *Onderwijs eigen taal en cultuur (OETC): een beleidsnota van de groep leerkrachten E.T.C. in de ABOP*. Amsterdam: ABOP.
- Algemene Rekenkamer (2001). *Onderwijs in allochtone levende talen*. Den Haag.
- Altena, N. & D. de Haan (1984). Taalpolitiek en etnisch-culturele migrantengroepen in Nederland. *Tijdschrift voor Taal- en Tekstwetenschap* 4, 295-316.
- Amersfoort, H. van & J. Doomernik (red) (1998). *International migration. Processes and interventions*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Ammerlaan, T., M. Hulsen, H. Strating-Keurentjes & K. Yağmur (2001). Language

- maintenance, shift and loss: work in progress. *Sociolinguistic and psycholinguistic perspectives on maintenance and loss of minority languages*. Münster/New York/München/Berlijn: Waxmann Verlag, 1-13.
- Appel, R. (1986). *Minderheden: taal en onderwijs*. Muiderberg: Coutinho.
- Appel, R. (1987). Kodewisseling: Wel of geen beperkingen? *TTT* 7 (3), 191-199.
- Appel, R., F. Kuiken & E. van Langen (red) (1996). *Nederlands als tweede taal in het basis-onderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Appel, R. & P. Muysken (1987). *Language contact and bilingualism*. London: E. Arnold.
- Appel, R. & A. Vermeer (2000). Tweede-taalverwerving. In: S. Gillis & A. Schaerlaekens (red), *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Martinus Nijhoff, 364-414.
- ARBO (1988). *Een boog van woorden tot woorden: advies over het onderwijs aan leerlingen uit etnische minderheden*. Zeist.
- Avoird, T. van der, D. Bontje, P. Broeder, G. Extra & N. Peys (1999). *Hoëzo Taalportfolio? Ervaringen met de introductie van een Nederlands talenpaspoort*. Enschede: SLO.
- Avoird, T. van der, D. Bontje, P. Broeder, G. Extra & N. Peys (2000). *Meertaligheid in Den Haag. De status van allochtone talen thuis en op school*. Tilburg/Utrecht: Babylon/Sardes.
- Avoird, T. van der, D. Bontje, P. Broeder, G. Extra, N. Peijs & K. Yağmur (2001). *Meertaligheid in Utrecht. De status van allochtone talen thuis en in het primair onderwijs*. Utrecht/Tilburg: Sardes/Babylon.
- Avoird, T. van der, P. Broeder & G. Extra (2001). Immigrant minority languages in the Netherlands. In: G. Extra & D. Gorter (eds), *The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic and educational perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 215-242.
- Avoird, T. van der, G. Extra & K. Yağmur (2000). *Elke taal is een mens. Peiling van OALT-behoefsten onder ouders van basisscholieren in Den Haag*. Tilburg/Utrecht: Babylon/Sardes.
- Baerwaldt, K. (1994). 'Ik sta met verbazing te kijken'. Tweetalig onderwijs op een basisschool. *Vernieuwing* 53, 9-11.
- Batelaan, P., I. Berlet, N. Duin, C. van Gelder & A. van der Hout (1989). Basisvorming en meertaligheid. *Moer* 4, 168-175.
- Bauman, G. & T. Sunier (red) (1995). *Post-migration ethnicity. Cohesion, commitments, comparison*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Beleidsnotitie (1991). *Eigen taal als onderdeel van een geïntegreerd talenonderwijs*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Bennis, H., G. Extra, P. Muysken & J. Nortier (2000). *Het multiculturele voordeel: meertaligheid als uitgangspunt. Taalkundig manifest*. Utrecht: Landelijke Onderzoekschool Taalwetenschap.
- Bennis, H., G. Extra, P. Muysken & J. Nortier (red) (2002). *Een buurt in beweging. Talen en culturen in het Utrechtse Lombok en Transvaal*. Amsterdam: Aksant.
- Bimmel, P. (1999). Training en transfer van leesstrategieën: training in de moedertaal en transfer naar een vreemde taal, een effectstudie bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor onderwijsresearch* 24, 166-169.
- Bot, K. de (1987). Taalbehoud, taalonderhoud en OETC. *Levende Talen* 418, 108-112.
- Bot, K. de, G. Driessen & P. Jungbluth (1991). An evaluation of migrant language teaching in the Netherlands. In: K. Jaspaert & S. Kroon (eds), *Ethnic minority languages and education*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 25-35.
- Broeder, P. (2001). Talen leren in Europa. Vorm en functie van een Europese Taalportfolio.

- Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 65, 97-109.
- Broeder, P. & G. Extra (1995a). Taal en etniciteit. De positie van allochtone talen in gezin en op school. In: H. van den Eerenbeemt & J. Goedegebuure (red), *Cultuur en identiteit*. Tilburg: Tilburg University Press, 137-157.
- Broeder, P. & G. Extra (1995b). *Minderheidsgroepen en minderheidstalen*. Den Haag: VNG Uitgeverij.
- Broeder, P. & G. Extra (1995c). Minority languages at Dutch elementary schools. Empirical data and educational policy. *Journal of Intercultural Studies* 15, 3-71.
- Broeder, P. & G. Extra (1995d). Ethnic identity and community languages in the Netherlands. In: H. Haarmann (ed), *Cultural identity and identity conflict: aspects of multilingualism in the EU*. Tübingen: Niemeyer.
- Broeder, P. & G. Extra (1996). Minderheidsgroepen en minderheidstalen in vergelijkend perspectief, *Gramma/TTT* 5 (2), 77-97.
- Broeder, P. & G. Extra (1997a). Minority groups and minority languages in the Netherlands. Empirical facts and educational policy. In: T. Bongaerts & K. de Bot (eds), *Perspectives on foreign language policy*. Amsterdam: Benjamins, 157-179.
- Broeder, P. & G. Extra (1997b). Taal. In: H. Vermeulen (red), *Immigrantenbeleid voor de multiculturele samenleving. Integratie-, taal- en religiebeleid voor immigranten in vijf West-Europese landen*. Amsterdam: Het Spinhuis, 54-94.
- Broeder, P. & G. Extra (1998a). Migration and multilingualism in Western Europe. The Netherlands as case study. In: G. Extra & J. Maartens (eds), *Multilingualism in a multicultural context. Case studies on South Africa and Western Europe*. Tilburg: Tilburg University Press, *Studies in Multilingualism* 10, 141-160.
- Broeder, P. & G. Extra (1998b). *Language, ethnicity and education. Case studies on immigrant minority groups and immigrant minority languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Broeder, P. & G. Extra (1998c). Minderheidsgroepen en minderheidstalen in vergelijkend perspectief. In: G. Meijnen (red), *Opvoeding, onderwijs en sociale integratie*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 47-66.
- Broeder, P. & G. Extra (1999). Onderwijs in allochtone levende talen. Beeldvorming en actoren bij de totstandkoming en implementatie van overheidsbeleid. In: W. Shadid & P. van Koningsveld (red), *Beeldvorming en interculturele communicatie. Sociaal-wetenschappelijke en sociolinguïstische studies*. Tilburg: Tilburg University Press, 193-210.
- Broeder, P., G. Extra, M. Habraken, R. van Hout & H. Keurentjes (1993). *Taalgebruik als indicator van etniciteit. Een studie naar identificatie van allochtone leerlingen*. Tilburg: Tilburg University Press, *Studies in Meertaligheid* 3.
- Broeder, P., S. Geertsema & R. Gerritsen (1997). *Kijk op OALT vanuit de praktijk. Onderwijs in Allochtone Levende Talen volgens OET-leerkrachten en basisschooldirecteuren*. Utrecht: Algemene Onderwijsbond.
- Broeder, P. & M. Lok (red) (1998). *Onderwijs en allochtone talen. Beleid en praktijk*. Utrecht: Algemene Onderwijsbond.
- Broekhof, K. & M. Hoogbergen (2001). *Over de grenzen van de taal. Nieuwe schooltalen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Sardes.
- Bronner, A. & Y. Schothorst (1986a). *Media en minderheden. Deel 1, tekstrapport. Eerste deel van een onderzoek naar het kijke-, luister- en leesgedrag van een achttal etnische groepen, uitgevoerd in opdracht van de NOS*. Amsterdam: Bureau Veldkamp.



- Bronner, A. & Y. Schothorst (1986b). *Media en minderheden. Deel 2 tabellenboek. Tweede deel van een onderzoek naar het kijk-, luister- en leesgedrag van een achttal etnische groepen, uitgevoerd in opdracht van de NOS*. Amsterdam: Bureau Veldkamp.
- Bureau Veldkamp (1988). *Allochtone jongeren: twee cultuur K(r)anten: een onderzoek naar het mediagebruik van allochtone jongeren*. Amsterdam.
- Chergui, A. (1992). Schets van de huidige situatie en de perspectieven van het onderwijs in de eigen talen in het voortgezet onderwijs. In: Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs, *Ceders in de tuin. Deel 2: Voorstudies*. Zoetermeer: Ministerie van OCW, 1-18.
- Churchill, S. (1986). *The education of linguistic and cultural minorities in the OECD countries*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Codina, E., K. Westerbeek & Y. de Wit (1999). *Van eerste naar tweede taal. Een onderzoek naar de opbrengsten van het OET-programma Trias*. Rotterdam: CED.
- Codina, E., Y. de Wit & P. Wolfgram (1998). Trias: onderwijs in de eigen taal voor kleuters. *Moer* 2, 58-66.
- Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (1992a). *Ceders in de tuin: naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen: rapportage van de Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs. Deel 1*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (1992b). *Ceders in de tuin: naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen. Deel 2: Voorstudies*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Cornips, L. (2002). Etnisch Nederland. In: H. Bennis, G. Extra, P. Muysken & J. Nortier (red), *Een buurt in beweging. Talen en culturen in het Utrechtse Lombok en Transvaal*. Amsterdam: Aksant, 285-302.
- Craats, I. van de & A. Kerkhoff (2000). Tweede taal en moedertaal bij laagopgeleiden. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 64, 129-136.
- Crul, M., F. Lindo, C. Pang (red) (1999). *Culture, structure and beyond. Changing identities and social positions of immigrants and their children*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Demirbaş, N. (1990a). OETC-beleid: theorie en praktijk. Een analyse van het beleid, wetenschappelijk onderzoek en de praktijk van het Onderwijs in de Eigen Taal en Cultuur. Utrecht: NCB.
- Demirbaş, N. (1990b). *Publikatie-overzicht Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC)*. Utrecht: NCB.
- Demirbaş, N. & B. Hogeboom (1993). *Onderwijs in de eigen taal. Het beleid belicht*. Hoevelaken: CPS.
- Demirbaş, N. & M. Nijenhuis-Gülnihar (1997). *In je moeders taal. Meertaligheid, schoolsucces en de rol van de OALT-leerkracht*. Utrecht: Forum.
- Di Sciullo, A., P. Muysken & R. Singh (1986). Government and code-mixing. *Journal of Linguistics* 22, 1-24.
- Dijk, J. van (1996). Tweetalig onderwijs aan migranten jeugd resulteert in betere prestaties op vervolgoopleidingen: langdurig Amerikaans onderzoek toont aan. *Didaktief* 26, 32-33.
- Dohle, M. e.a. (1994). *Migranten: communicatie en culturen*. Amsterdam: Anne Frank Stichting.
- Dorren, G. (1999). *Nieuwe tongen: de talen van migranten in Nederland en Vlaanderen*. Utrecht: Forum.
- Driessen, G. (1990). *De onderwijspositie van allochtone leerlingen: de rol van sociaal-economische en etnisch-culturele factoren, met speciale aandacht voor het onderwijs in eigen taal en cultuur*. Proefschrift Nijmegen.

- Driessen, G. (1992). Etnische herkomst, verblijfsduur, thuistaal en taalvaardigheid Nederland. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 44, 7-19.
- Driessen, G. (1994). Naar een meer realistische benadering van het Onderwijs in Eigen Taal? *Pedagogische Studiën* 71, 47-60.
- Driessen, G. (1995). Ontwikkelingen met betrekking tot het onderwijs in eigen taal (en cultuur): beleid, argumenten en perspectieven. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 53, 95-107.
- Driessen, G. (1996a). Minority language and culture teaching in the Netherlands: policies, arguments, evaluation and prospects. *Compare* 26, 315-332.
- Driessen, G. (1996b). OALT ten dode opgeschreven? De uitverklingsnotitie 'onderwijs in allochtone levende talen'. *Vernieuwing* 55, 22-24.
- Driessen, G. (1997). From mother tongue to foreign language: prospects for minority-language education in the Netherlands. In: Th. Bongaerts & K. de Bot (eds), *Perspectives on foreign-language policy: studies in honour of Theo van Els*. Amsterdam: Benjamins, 181-200.
- Driessen, G., P. Jungbluth & J. Louvenberg (1988). *Onderwijs in eigen taal en cultuur: doel-opvattingen, leerkrachten, leermiddelen en omvang*. Den Haag: SVO.
- Driessen, G., P. Jungbluth & J. Louvenberg (1989). *De effectiviteit van het onderwijs in eigen taal en cultuur*. Nijmegen: KUN.
- Eldering, L. & P. Leseman (1993). *Early intervention and culture: preparation for literacy: the interface between theory and practice*. Paris: UNESCO.
- Entzinger, H. & P. Stijnen (red) (1990). *Etnische minderheden in Nederland*, Meppel: Boom.
- Extra, G. (1986). De positie van etnische groepstalen in het voortgezet onderwijs. *Levende Talen* 407, 32-37.
- Extra, G. (1992). Etnische minderheden, taaldiversiteit en onderwijsbeleid. In: R. van Hout, E. Huls & M. Verhallen (red), *Thema's en trends in de sociolinguïstiek 1*. Amsterdam: VU Uitgeverij, 81-101.
- Extra, G. (1993). Language acquisition, shift and loss of immigrant minority groups in Europe. In: B. Ketteman & W. Wieden (eds), *Current issues in European second language acquisition research*. Tübingen: Gunter Narr, 361-377.
- Extra, G. (1994). Etnische minderheden, taaldiversiteit en onderwijs in eigen taal. *Pedagogische Studiën* 71 (1), 35-46.
- Extra, G. (1995a) European perspectives on community languages and education. A case study on the Netherlands. In: R. Macias & R. Garcia Ramos (eds), *Changing schools for changing students. An anthology of research on language minorities, Schools and Society*. Santa Barbara: UC Linguistic Minority Research Institute, 309-334.
- Extra, G. (1995b). The context of ethnic communities and ethnic community languages in the Netherlands. In: T. Vallen, A. Birkhoff & T. Buwalda (eds), *Home language and school in a European perspective*. Tilburg: Tilburg University Press, 85-106.
- Extra, G. (1996). *De multiculturele samenleving in ontwikkeling: feiten, beeldvorming en beleid*. Tilburg: Tilburg University Press (diesrede).
- Extra, G. (1997). Migration and minorisation in Europe. A case study of minority groups and minority languages in the Netherlands. In: M. Tilmatine (ed), *Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe. Langue maternelle ou langue d'Etat?* Paris: INALCO, 31-54.
- Extra, G. (1998). Allochtone talen in het voortgezet onderwijs. Status in het voortgezet

- onderwijs en vergelijkend perspectief. *Levende Taken* 528, 122-128.
- Extra, G. (1999a). Immigrant minority groups and education in immigrant minority languages in European education. In: N. Bos, O. Chenal & A. van Beugen (eds), *Which languages for Europe?* Amsterdam: European Cultural Foundation, 69-80.
- Extra, G. (1999b). Van OET naar OALT. De paarse zoektocht naar meertalig basis-onderwijs. In: F. Chihabi & J. Klopogge (red), *Twintig jaar taal- en minderhedenbeleid en wat één vrouw daarvoor betekende*. Utrecht: LDC/Sardes, 52-62.
- Extra, G. (2000). Onderwijs in minderheidstalen in vergelijkend perspectief. In: K. Zondag (red), *Fierder mei Frysk*. Leeuwarden: NHL, 11-32.
- Extra, G. (2001a). De andere talen van Nederland en Europa. In: G. Laureys (ed), *Van Babylon naar Brussel - en retour? Een bundel over taalvariatie en identiteit*. Spieghel Historiae 41, 11-63.
- Extra, G. (2001b). Der Status immigrierter Minderheiten und der Sprachen immigrierten Minderheiten in Europäischen Bildungswesen. In: J. Illner & E. Thürmann (eds), *Zweisprachigkeit und Schulerfolg*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 17-45.
- Extra, G. (2001c). Immigrant minority languages in European education. In: P. Nelde & R. Rindler Schjerve (eds), *Minorities and Language Policy*. Brussel: Research Centre on Multilingualism, 147-154.
- Extra, G., R. Aarts, T. van der Avoird, P. Broeder & K. Yağmur (2001). *Meertaligheid in Den Haag: de status van allochtone talen thuis en op school*. Amsterdam: European Cultural Foundation.
- Extra, G., R. Aarts, T. van der Avoird, P. Broeder & K. Yağmur (2002). *De andere talen van Nederland: thuis en op school*. Bussum: Coutinho.
- Extra, G. & D. Gorter (eds) (2001a). *The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic and educational perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Extra, G. & D. Gorter (2001b). Comparative perspectives on regional and immigrant minority languages in multicultural Europe. In: G. Extra & D. Gorter (eds), *The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic and educational perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Extra, G., R. van Hout & T. Vallen (red) (1987). *Etnische minderheden. Taalverwerving, taal-onderwijs, taalbeleid*. Dordrecht: Foris.
- Extra, G. & J. Maartens (eds) (1998). *Multilingualism in a multicultural context. Case studies on South Africa and Western Europe*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Multilingualism 10.
- Extra, G., T. Mol & J.J. de Ruiter (2001). *De status van allochtone talen thuis en op school*. Tilburg: Babylon.
- Extra, G. & J.J. de Ruiter (red) (2001a). *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland*. Amsterdam: Bulaaq.
- Extra, G. & J.J. de Ruiter (2001b). Inleiding: Nieuwe talen in Nederland. In: G. Extra & J.J. de Ruiter (red), *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland*. Amsterdam: Bulaaq, 10-38.
- Extra, G. & T. Vallen (1988). Language and ethnic minorities in the Netherlands. *International Journal of the Sociology of Language* 73, 85-110.
- Extra, G. & T. Vallen (1990). Meertaligheid en samenleving. In: H. Entzinger & P. Stijnen (red), *Etnische minderheden in Nederland*. Meppel: Boom, 168-191.

- Extra, G. & T. Vallen (1997a). Migration and multilingualism in Western Europe. A case study of the Netherlands. *Annual Review of Applied Linguistics* 17. In: W. Grabe (ed), *Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 151-169.
- Extra, G. & T. Vallen (1997b). The sociolinguistic status of immigrant minority groups in the Netherlands. In: P. Nelde (ed), *Monolingualism is curable. Sociolinguistica* 11. Tübingen: Max Niemeyer, 202-214.
- Extra, G., T. Vallen & A. Vermeer (1998). Meertaligheid in het onderwijs en de samenleving. In: R. Penninx, H. Münstermann & H. Entzinger (red), *Etnische minderheden en de multiculturele samenleving*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 613-655.
- Extra, G. & L. Verhoeven (1985). Tweetaligheid en tweetalig basisonderwijs. *Pedagogische Studiën* 62, 3-24.
- Extra, G. & L. Verhoeven (eds) (1993a). *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, European Studies on Multilingualism 3.
- Extra, G. & L. Verhoeven (1993b). Community languages in cross-cultural perspective. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Community Languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 1-28.
- Extra, G. & L. Verhoeven (eds) (1993c). *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Extra, G. & L. Verhoeven (1993d). Immigrant groups and immigrant languages in Europe. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, 3-20.
- Extra, G. & L. Verhoeven (eds) (1994a). *The cross-linguistic study of bilingual development*. Amsterdam: North-Holland.
- Extra, G. & L. Verhoeven (1994b). Cross-linguistic perspectives on bilingual development. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *The cross-linguistic study of bilingual development*. Amsterdam: North-Holland, 7-23.
- Extra, G. & L. Verhoeven (1996). Processen van taalverandering bij etnische minderheidsgroepen. In: H. Heeren, P. Vogel & J. Werdmölder (red), *Etnische minderheden en wetenschappelijk onderzoek. Veranderingen in taal, recht, religie en sociaal-economische positie in Nederland*. Amsterdam: Boom, 55-79.
- Extra, G. & L. Verhoeven (eds) (1998a). *Bilingualism and Migration*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Extra, G. & L. Verhoeven (1998b). Immigrant minority groups and immigrant minority languages in Europe. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Bilingualism and Migration*. Berlin: Mouton de Gruyter, 3-28.
- Extra, G. & L. Verhoeven (1998c). Processes of language change in a migration context. The case of the Netherlands. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Bilingualism and Migration*. Berlin: Mouton de Gruyter, 29-58.
- Faassen, F. van & T. Meestringa (1990). Taaldrukken en het onderwijs in eigen taal en cultuur. *Moer* 2, 52-62.
- Fase, W. (1987). *Voorbij de grenzen van onderwijs in eigen taal en cultuur. Meertaligheid op school in zes landen verkend*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Fase, W., K. Jaspaert & S. Kroon (eds) (1995). *The state of minority languages: international perspectives on survival and decline*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Fase, W., P. Oirbans & C. van Paridon (1987). Meertaligheid in een taalpolitiek vacuüm.

*Migrantenstudies* 3, 30-39.

- Folmer, J., R. van Hout & T. Vallen (1994). Attitudes of different groups of elementary school children towards different language varieties. In: L. Nienhuis & G. Meijers (eds), *Dutch contributions to AILA '93*, 48-58. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Galen, W. van (1990). Meertaligheid en curriculumontwikkeling. In: W. van Galen e.a. (red), *Meertaligheid op school*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 18-24.
- Galen, W. van, J. Jongerius & R. Kabdan (red) (1990). *Meertaligheid op school: bijdragen aan de ontwikkeling van een taalbeleid*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ginjaar-Maas, N. (1989). *Onderwijs in de eigen taal: concept-beleidsnotitie*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Gogolin, I. & S. Kroon (eds) (2000a). *'Man schreibt wie man spricht'. Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen*. Münster/New York: Waxmann Verlag.
- Gogolin, I. & S. Kroon (2000b). Einsprachige Schule, mehrsprachige Kinder. Erfahrung aus einem international vergleichenden Projekt über Unterricht in der Sprache der Majorität. In *'Man schreibt wie man spricht'. Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen*. Münster/New York: Waxmann Verlag, 1-25.
- Grendel, M., B. Weltens & K. de Bot (1995). Taalverlies: schijnbaar of ongrijpbaar? Een onderzoek van 15 jaar onderzoek aan de KUN. *Gramma/TTT* 4, 127-136.
- Haan, D. de & M. Hajer (1989). Allochtone kinderen in de voorschoolse opvang: het belang van tweetalige begeleiding. *Pedagogische Studiën* 66, 207-219.
- Haan, D. de & P. Nalbantoğlu (1986). Onderwijs in eigen taal en cultuur op de basisschool: ontwikkelingen en perspectieven. *Moer* 1-2, 9-29.
- Haan, D. de & P. Nalbantoğlu (1988). Een leerplan voor eigen taal en cultuuronderwijs. *Moer* 4, 16-24.
- Hajer, M. & T. Meestringa (1989). *Onderwijs aan kleuters in hun eigen taal en cultuur*. Enschede: SLO.
- Hajer, M. & T. Meestringa (1991). Curriculum development in migrant languages and cultures at primary school level. In: K. Jaspaert & S. Kroon (eds), *Ethnic minority languages and education*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 71-86.
- Heijden, T. van der (1990). Etnische minderheden en geletterdheid. *Moer* 1, 36-37.
- Helvert, K. van & S. Kroon (1989). *Meertaligheid*. Leiden: Stenfert Kroese/Nijhoff.
- Hout, R. van, T. Vallen & S. Stijnen (1989). Taaloordelen van allochtone en autochtone basisschoolleerlingen. *Pedagogische Studiën* 66, 74-84.
- Huinink, H. & F. Jacobs (1990). Tien jaar moedertaalklassen, en nu...? In: W. van Galen e.a. (red), *Meertaligheid op school*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 64-76.
- Hulstijn, J. e.a. (red) (1996). *Nederlands als tweede taal in volwasseneneducatie. Handboek voor decenten*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Inspectierapport 15 (1987). *Onderwijs in eigen taal en cultuur in het voortgezet onderwijs: stand van zaken in scholen met OETC 1986-1987*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Inspectierapport 27 (1988). *O.E.T.C.: niet apart maar samen: een verkennend onderzoek, naar de stand van zaken betreffende het onderwijs in Eigen Taal en Cultuur in het basisonderwijs*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Jaspaert, K. & S. Kroon (1985). Taalverschuiving en taalverlies bij etnische minderheidsgroepen in Nederland en Vlaanderen. In: *Vijfde Sociolinguïstendagen Leuven*.

- Jaspaert, K. & S. Kroon (eds) (1991). *Ethnic minority languages and education*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Jong, M. de, A. Mol & P. Oirbans, (1988). *Zoveel talen, zoveel zinnen: de behoefte aan lessen eigen taal in het V.O.* Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Jongenburger, W. (2002). Taal is macht. Over taalattitudes in de multiculturele samenleving. In: H. Bennis, G. Extra, P. Muysken & J. Nortier (red), *Een buurt in beweging. Talen en culturen in het Utrechtse Lombok en Transvaal*. Amsterdam: Aksant, 141-154.
- Jungbluth, P. (1993). Ceders en een olifant in de porseleinkast. Van Kemenades nieuwe onderwijsbeleid voor allochtonen. *Vernieuwing* 52, 21-24.
- Jungbluth, P. & G. Driessen (1989). Onderwijs in eigen taal en cultuur: pretenties aanzienlijk, verwachtingen gering. *Pedagogische Studiën* 66, 52-60.
- Kabdan, R. (1989). *Etnische thuistalen en Nederlands: Lezingen over etnische thuistalen en Nederlands aan de hand van enkele onderzoeken en ervaringen van Turkse mensen in Nederland*. Amsterdam: SCO.
- Kabdan, R., M. Robijns & E. van Eck (1997). *Van OET naar OALT. Organisatiemodellen voor lokaal beleid*. Amsterdam: SCO.
- Kerkhoff, A. (1988). *Taalvaardigheid en schoolsucces*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger. Proefschrift Tilburg.
- Kerkhoff, A. (1993). Tweetalig tweede-taalonderwijs aan volwassenen. *Spiegel* 11 87-96.
- Khruslov, G. & S. Kroon (eds) (1998). *The challenge of multilingualism to standard language teaching. cases from Russia, England, Flanders, Germany and the Netherlands*. Moscow: Institute for National Problems of Education.
- Kienstra, M. (red) (1989). *Onderwijs aan anderstaligen*. Dordrecht: Foris.
- Kloosterman, A. (1986). OETC in het voortgezet onderwijs. *Moer* 1-2, 36-42.
- Kloosterman, A. (1988). *Mother tongue and native culture tuition in the Netherlands: an overview*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Kloosterman, A. (1990). Het eigen taal- en cultuuronderwijs in Nederland: een overzicht van de ontwikkelingen tot nu toe. *Jugend en Samenleving* 20, 148-161.
- Kroon, S. (1993). Yas günün kutlu olsun: reageren op meertaligheid. In: P. van den Hoven, L. Lentz & J. Sturm (red), *Taal in onderwijs en organisatie: een vlootschouw van onderzoek*. Utrecht: Centre for Language and Communication, 87-94.
- Kroon, S. (2001). Multilingualism and language policy development. In: G. Khruslov & S. Kroon (eds), *Jazyki Semji i Skoly / Languages of family and school*. Moscow: Institute for National Problems of Education, 106-120.
- Kroon, S. & J. Sturm (2001a). 'De taal is gansch het volk': Moedertaal tussen sociale en culturele in- en exclusie. Den Haag: NWO.
- Kroon, S. & J. Sturm (2001b). Meertaligheid en legitimiteit; over talige verscheidenheid en emancipatie. In: P. Mooren & K. Ghonem-Woets (red), *De smalle marge van de multiculturele samenleving*. Den Haag: Biblion, 225-251.
- Kroon, S. & T. Vallen (red) (1989). *Etnische minderheden en Nederlands als tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Voorzet 23, Nederlandse Taalunie. Den Haag: Bibliographica Neerlandica.
- Kroon, S. & T. Vallen (1993). Meertaligheid en onderwijs: een overzicht van het Nederlandse taal- en onderwijsbeleid ten aanzien van etnische minderheden. In: J. Ramakers (red), *Migranten en onderwijs*. Leuven: KUL, 111-135.
- Kroon, S. & T. Vallen (1994). Multilingualism and education: an overview of the Dutch

- language and education policy towards ethnic minorities. *Current Issues in Language and Society* 1, 103-131.
- Kroon, S. & T. Vallen (1995). Multilingualism and education: an overview of language and education policies for ethnic minorities in the Netherlands. In: S. Wright & H. Kelly (eds), *Languages in contact and conflict: contrasting experiences in the Netherlands and Belgium*. Clevedon: Multilingual Matters, 103-129.
- Kroon, S. & T. Vallen (1997). Bilingual education for immigrant students in the Netherlands. In: J. Cummins & D. Corson (eds), *Encyclopedia of language and education. Vol. 5: Bilingual Education*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 99-108.
- Kroon, S. & T. Vallen (2001a). Sprachpolitik an mehrsprachigen Schulen. In: U. Ammon, K. Mattheier & P. Nelde (eds), *Die Zukunft der Europäischen Soziolinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 174-182.
- Kroon, S. & T. Vallen (2001b). Zur Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Rahmen der Lehrerbildung in den Niederlanden. In: K. Laasner & B. Santel (eds), *Wissenschaftsforum: Migration, Mehrsprachigkeit und wissenschaftliche Ausbildung*. Solingen: Landeszentrum für Zuwanderung NRW, 37-54.
- Kurvers, J. & T. Vallen (1996). Vroeg beginnen is in: over de rol van taal in gezinsgerichte stimuleringsprogramma's. *Spiegel* 13, 7-30.
- Laarschot, M. van de (red) (1997). *Lesgeven in meertalige klassen. Handboek Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Wolters Noordhoff
- Landelijke Organisatie Vormingswerk Jongeren (1986). *Onderwijs in eigen taal en cultuur: een discussienota*. Utrecht.
- Landelijke Organisatie Vormingswerk Jongeren (1988). *Onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC): verslag van de studiedag 10 juni 1988*. Utrecht.
- Ledoux, G. (1994). Taalproblemen van meertalige leerlingen. *Moer* 6, 212-227.
- Ledoux, G. & R. Kabdan (1986). *OETC in het speciaal onderwijs: samenvatting van de resultaten van een onderzoek naar ervaringen met en opvattingen over onderwijs in eigen taal en cultuur in het speciaal onderwijs*. Amsterdam: SCO.
- Ledoux, G. & B. Triesscheijn (1993). *Taalbeleid en meertaligheid in het Amsterdamse voortgezet onderwijs: een inventariserend onderzoek in het kader van de stedelijke evaluatie OVB*. Amsterdam: SCO.
- Leman, J. (red) (2000). *Moedertaalonderwijs bij allochtonen. Geïntegreerd onderwijs in de eigen taal en cultuur*. Bespreking door Piet van de Craen. *Moer* 3, 112-115.
- Linden, E. van der (2000). Systeem en variatie in kindertaal. Wat leren ze ons over tweetalige moedertaalvererving? *Gramma/TTT* 8 (1), 89-110.
- Litjens, P. (1990). Onderlinge afstemming tussen ET- en NT2-onderwijs. In: W. van Galen, J. Jongerius & R. Kabdan (red), *Meertaligheid op school*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 25-40.
- Litjens, P. (1993). *Meer over meertaligheid. Contouren van een taalbeleid op school*. Enschede: SLO.
- Litjens, P. & W. van der Horst (1994). Meertaligheid op school: op weg naar een taalbeleid. *Jeugd in School en Wereld* 79, 12-17.
- Lucassen, L. & A. Köbben (1992). *Het partiële gelijk. Controversen over het onderwijs in de eigen taal en cultuur en de rol daarbij van beleid en wetenschap (1951-1991)*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Meestringa, T. (1989). *Verslag van de raadpleging rond het voorstel voor een leerplan voor OETC in*

- het basisonderwijs*. Enschede: SLO.
- Molier, B. (1993). Beleid kwam moeizaam van de grond: groep etc-leerkrachten bestaat tien jaar. *Het Schoolblad* 28, 18-19.
- Molier, B. (1994). Tweetaligheid verhoogt kans op werk: onderwijs in allochtone talen. *Het Schoolblad* 29, 36-37.
- Mooren, P. (2000). Kinderen van wol. Over OALT en OETC. *Moer* 2, 65-75.
- Muysken, P. (1987). Kodewisseling: De beperkingen van Appel. *TTT* 7 (3), 201-203.
- Muysken, P. (2002). Rakelings langs elkaar heen. Bewegingen in taal en cultuur. In: H. Bennis, G. Extra, P. Muysken & J. Nortier (red), *Een buurt in beweging. Talen en culturen in het Utrechtse Lombok en Transvaal*. Amsterdam: Aksant.
- Nalbantoğlu, P. (1986). Onderwijs in eigen taal en cultuur. In: R. Appel (red), *Minderbeden: taal en onderwijs*. Muiderberg: Coutinho, 86-100.
- Narain, G. & L. Verhoeven (1994). *Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Meertaligheid 5.
- Neer, R. van (1990). Beter schoolresultaat door gezinstweetaligheid: jonge kinderen leren vlot twee talen. *Stimulans* 8, 12-15.
- Netelenbos, T. (1995). *Uitwerkingsnota onderwijs in allochtone levende talen*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Nijenhuis-Gülñihar, M. & M. Engberts (1997). *Voor u gelezen. Meertaligheid: onderzoek, praktijk en beleid*. Utrecht: Forum.
- Nortier, J. (1995). De relatie tussen codewisselingstypen en karakteristieken van de tweetalige gemeenschap. In: E. Huls & J. Klatter-Folmer (red), *Artikelen van de Tweede Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, 451-462.
- Nortier, J. (2002). 't Is wel een strakke onderwerp'. Taalgebruik van jongeren in een multiculturele samenleving. In: H. Bennis, G. Extra, P. Muysken & J. Nortier (red), *Een buurt in beweging. Talen en culturen in het Utrechtse Lombok en Transvaal*. Amsterdam: Aksant, 201-215.
- Onderwijsraad (2001). *Samen naar de Taalschool*. Den Haag.
- Oosterhout, E. van (1993). Ceders in de tuin... of in de stad? Commissie van Kemenade: op de juiste weg, maar te ver. *Vernieuwing* 52, 25-26.
- Pels, T. (red) (2001). *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.
- Pompert, B. (1994). Succes in meertalige kleutergroepen groepsleerkrachten, OETC-ers en NT2-leerkrachten als gelijkwaardige partners. *Vernieuwing* 53, 23-25.
- Prins, P. (1998). Taalbeleid... Dat zie je! Werken aan taalonderwijs op meertalige basisscholen. *Moer* 3, 100-107.
- Procesmanagement Primair Onderwijs (1999). *Onderwijs in allochtone levende talen onder eigen beleid*. Den Haag.
- Projectgroep Legio (1988). *Voorstel voor een leerplan voor het onderwijs in de eigen taal en cultuur in het basisonderwijs*. Enschede: SLO.
- Ramaut, G. (1995). Zeg niet 'penalty' maar 'strafschop'! Moedertaalonderwijs in een meertalige klas. In: E. Huls & J. Klatter-Folmer (red), *Artikelen van de Tweede Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, 477-490.
- Reich, H. (1991). Developments in ethnic minority language teaching within the European Community. In: K. Jaspaert & S. Kroon (eds), *Ethnic minority languages and education*.



- Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 161-174.
- Ritzen, J. (1993). *Naar meer schoolsucces. Kabinetsreactie bij het advies 'Ceders in de tuin'*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Robijns, M., G. Ledoux & A. Veen (1995). *Curriculum OET nieuwe stijl*. Amsterdam: SCO.
- Robijns, M. & W. Oud (1998). *Meesterschap is vakmanschap: kennis en vaardigheden van OET-leerkrachten nieuwe stijl*. Amsterdam: SCO.
- Roselaar, T., H. Lindijer & R. Evegroen (1993). *Taalontwikkeling en meertaligheid in kindervertra*. Alphen aan den Rijn: Samsom Tjeenk Willink.
- Ruiter, J.J. de (red) (1991). *Talen in Nederland: een beschrijving van de taalsituatie van negen etnische groepen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Schaufeli, A. (1991). Linguïstische factoren en taalverlies. *TTT* 10 (3), 125-136.
- Sierens, S. (1993). Het onderwijs in eigen taal en cultuur, een omstreden onderwijsvorm. In: J. Ramakers (red), *Migranten en onderwijs*. Leuven: KUL, 77-110.
- Singh, R. & A. Backus (2000). Bilingual proficiency and code-switching/mixing patterns. In: R. Singh (ed), *The yearbook of South Asian languages and linguistics 2000*. New Delhi: Sage, 61-91.
- Sixma, I. (red) (1987). Kijk op taal in de meertalige klas. *Katern* 1,2 en 3. *Moer* 1, 51-53.
- Son, R. van (1986). Onderwijs in eigen taal en cultuur: wetgeving (voortgezet) speciaal onderwijs. *Speciaal Onderwijs* 59, 307-309.
- Storimans, Th. (1997). Veelkleurigheid in het Nederlandse basisonderwijs. In: M. Foblets, B. Hubeau & S. Parmentier (red), *Migranten kleuren het recht in: over de bijdrage van nieuwe minderheden tot het recht*. Leuven: Acco, 91-105.
- Susam, H. (1996). OETC weer in de verdachtenbank. De miskennen van het pedagogisch belang. *Vernieuwing* 55, 20-21.
- Tesser, P. (1989). Achterstand en cultureel verschil: een dilemma in het onderwijsvoorrangsbeleid. *Jeugd en Samenleving* 19, 189-201.
- Tesser, P. & J. Iedema (2001). *Rapportage minderheden 2001. Deel 1: Voororderingen op school*. Den Haag: SCP.
- Teunissen, F. (1985). Het onderwijs in eigen taal en cultuur. In: E. de Moor (red), *Arabisch en Turkes op school: discussies over eigen taal- en cultuuronderwijs*. Muiderberg: Coutinho, 1-20.
- Teunissen, F. (red) (1992). *Werken aan taalbeleid. Nederlands als tweede taal en onderwijs in eigen taal*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Teunissen, F. (red) (1997). *Taalbeleid concreet. Nederlands als tweede taal en onderwijs in allochtone levende talen op multi-etnische scholen*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Tillaart, H. van den, M. Olde Monnikhof, S. van den Berg & J. Warmerdam (2001). *Nieuwe etnische groepen in Nederland. Een onderzoek onder vluchtelingen en statushouders uit Afghanistan, Ethiopië en Eritrea, Iran, Somalië en Vietnam*. Nijmegen: ITS.
- Tordoir, A. (1990). *Het OETC in discussie*. Amsterdam: APS.
- Turkenburg, M. (2001). *Onderwijs in allochtone levende talen. Een verkenning in zeven gemeenten*. Den Haag: SCP.
- Uitleg* (1997). Informatie over culturele minderheidscategorieën voortgezet onderwijs (cumi-categorieën VO) en op leerlingenadministratie vereiste documenten. *Uitleg* 5/6, 19 februari 1997 (Gele Katern).
- Uitleg* (2000). Cursus Nederlands en cursus taalondersteuning voor leraren allochtone levende talen. *Uitleg* 18, 16-17 (Gele Katern).

- Vallen, T. (1993). Vertraagt het onderwijs het natuurlijke taallearproces van migrantenkinderen? *Vonk* 22, 3-9.
- Vallen, T. (1994). Tweektaligheid in het basisonderwijs: een probleem of een uitdaging? *Driemaandelijks Bladen* 45, 66-86.
- Vallen, T. (1995). Minority languages at home and in school. In: T. Vallen, A. Birkhoff & T. Buwalda (eds), *Home language and school in a European perspective*. Tilburg: Tilburg University Press, 5-19.
- Vallen, T. (2000). *Babylon in de klas: de uitdaging van veeltaligheid*. Tilburg: Babylon (oratie).
- Vallen, T. (2001a). Meertaligheid op school: vanzelfsprekendheid of statuskwesie? *Taal en Tongval* 53, 2-21.
- Vallen, T. (2001b). Veelaligheid in de klas: een uitdaging voor beleid en praktijk. *Spiegel* 17/18, 79-104.
- Vallen, T., A. Birkhoff & T. Buwalda (eds) (1995). *Home language and school in a European perspective*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Veen, A. & A. Vermeulen (1993). *Kindercentra en meertaligheid: een studie naar binnen- en buitenlandse activiteiten gericht op taalstimulering van meertalige kinderen in kindercentra*. Amsterdam: SCO.
- Vegt, M. van der (1990). Alfabetisering van allochtonen: in de eigen taal of het Nederlands? Analyse van de argumenten voor en tegen alfabetisering in de eigen taal. *Bibliotheek en Samenleving* 18, 215-218.
- Verhaak, C., P. Jungbluth & M. van Schalkwijk (1992). *Buitenschools leren. Projecten voor oudere allochtone kinderen*. Rijswijk: Ministerie van WVC.
- Verhaak, C. & D. Kristensen (1992). *Projecten voor jonge allochtone kinderen. Een overzicht van activiteiten voor allochtone kinderen van nul tot zes jaar*. Rijswijk, Ministerie van WVC.
- Verhoeven, L. (red) (1990). *Etnische minderheden en geletterdheid*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Verhoeven, L. (1991). Determinanten van vroege tweektaligheid. *Pedagogische Studiën* 68, 337-349.
- Verhoeven, L. (1992). Lees- en schrijfonderwijs aan allochtone leerlingen. In: L. Verhoeven (red), *Handboek lees- en schrijfdidactiek*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 328-346.
- Verhoeven, L. (1994). Kinderen met twee talen. *Jengd in school en wereld* 79, 18-21.
- Verhoeven, L. & G. Narain (1996). Ontwikkeling van tweektaligheid bij allochtone kleuters. *Tijdschrift voor onderwijsresearch* 21, 54-80.
- Verhoeven, L. & P. Stijnen (1996). Aspecten van tweektaligheid: introductie op het thema. *Pedagogische Studiën* 73, 250-258.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer. (1999). Socioculturele en cognitieve factoren in vroege eerste- en tweede-taalverwerving. In: E. Huls & B. Weltens (red), *Artikelen van de Derde Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, 475-486.
- Vermeulen, H. & C. Govers (red) (1994). *The anthropology of ethnicity. Beyond Ethnic groups and boundaries*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Vermeulen, H. & R. Penninx (red) (1994). *Het democratisch ongeduld. De emancipatie en integratie van zes doelgroepen van het minderhedenbeleid*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Vermeulen, H. & R. Penninx (2000). *Immigrant integration. The Dutch case*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Westhoff, G. (1994a). Op school een andere taal dan thuis. Wat is tweektalig onderwijs en hoe

werkt het? *Vernieuwing* 53, 3-5.

Westhoff, G. (1994b). De ideale immersie-leerkracht praktijkaspecten van tweetalig onderwijs. *Vernieuwing* 53, 12-14.

Zekhnini, A. (2002). 'Mijn broer vader, mijn broer van vrouw, ja, veel ehh familie in Nederland'. Sociale netwerken, interactie en tweede-taalverwerving. In: H. Bennis, G. Extra, P. Muysken & J. Nortier (red), *Een buurt in beweging. Talen en culturen in het Utrechtse Lombok en Transvaal*. Amsterdam: Aksant, 183-198.

## 15 Bibliografie van specifieke groepen en talen

### 15.1 Antillianen/Arubanen

- Amesz, I., F. Steijlen & H. Vermeulen (1989). *Andere Antillianen: carrières van laaggeschoolde Antilliaanse jongeren in een grote stad*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Antilliaanse en Arubaanse jongeren in Nederland (1996). *Migratie, gezin, huisvesting, gezondheid, criminaliteit, taal en religie*. Utrecht: Forum.
- Cross, M. & H. Entzinger (eds) (1988a). *Lost illusions: Caribbean minorities in Britain and the Netherlands*. London: Routledge.
- Cross, M. & H. Entzinger (1988b). Caribbean minorities in Britain and the Netherlands: comparative questions. In: M. Cross & H. Entzinger, *Lost illusions. Caribbean minorities in Britain and the Netherlands*. London: Routledge, 1-33.
- Dijkhoff, M. (1993). *Papiamentu word formation. A case study of complex nouns and their relation to phrases and clauses*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Francisco, O., G. Ledoux & A. Veen (1993). *Onderwijsproblemen van Antilliaanse en Arubaanse leerlingen in het Amsterdamse voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO.
- Hulshof, L. (1990). *Ata nan aki! (Hier zijn ze). Een schets van de achtergronden van Antilliaanse en Arubaanse leerlingen in het voortgezet onderwijs in Den Haag*. Delft: Steunpunt voor Antillianen en Arubanen in Zuid-Holland.
- Kook, H. (1994). *Leren lezen en schrijven in een tweetalige context: Antilliaanse en Arubaanse kinderen in Nederland*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Kook, H. & G. Narain (1993). Papiamentu. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 69-91.
- Kook, H. & P. Vedder (1989). *Antiano I Arubiano den Skol. De onderwijssituatie van Antilliaanse en Arubaanse kinderen en van hun klasgenoten*. Utrecht: Platform van Antilliaanse en Arubaanse Organisaties
- Kook, H. & P. Vedder (1991). De ontwikkeling van de lees- en schrijfvaardigheid bij Antilliaanse en Arubaanse kleuters. *TTT* 10 (3), 111-124.
- Kook, H. & P. Vedder (1994). Kinderen die tweetalig opgroeien. In: T. Pels (red), *De ontwikkeling tot 12 jaar: mogelijkheden voor interventie bij allochtone kinderen*. Leiden: RUL, PEWA, 35-46.
- Kook, H. & P. Vedder (1998). *Moederwensen; Opvoedingsdoelen en opvoedingsstijlen van Antilliaanse moeders in Nederland*. Utrecht: FORUM.
- Koot, W. & A. Ringeling (1984). *De Antillianen. Migranten in de Nederlandse Samenleving, Deel 1*. Muiderberg: Coutinho.
- Leusden, H. van (1986). Antillianen in Nederland. *Demos* 2, 1-3.
- Leusden, H. van & L. Weeber (1986). Antillianen en Arubanen in Nederland. *Plataforma* 3, 25-31.
- Martens, E. & A. Verweij (1997). *Antillianen en Arubanen in Nederland: Kerncijfers 1996*. Rotterdam: ISEO.
- Ministerie van WVC (1988/1989). *Antillianen in Nederland: een keuze uit de literatuur*. Rijswijk.
- Muller, E. (1989). *Inleiding tot de syntaxis van het Papiamentu*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.

- Muysken, P., H. Kook & P. Vedder (1996). Papiamentu/Dutch code-switching in bilingual parent-child reading. *Applied Psycholinguistics* 17, 485-505.
- Narain, G. (1991). De Antillianen en Arubanen. In: J.J. de Ruiter (red), *Talen in Nederland*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 17-42.
- Narain, G. (1995). *Taaltalent in ontwikkeling: een studie naar het Papiamentu en het Nederlands in de kleuterperiode op Curaçao en in Nederland*. Tilburg: Tilburg University Press. Proefschrift Tilburg.
- Narain, G. & L. Verhoeven (1991). Het meten van tweetaligheid bij Antiliaanse en Arubaanse kleuters in Nederland. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 38, 60-76.
- Narain, G. & L. Verhoeven (1993). Acquisition of Papiamentu in a first and second language context. *AILA Review* 10, 110-121.
- Narain, G. & L. Verhoeven (1994). *Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Meertaligheid 5.
- Orman, O. (1986). *Onderwijs in het Papiamentu*. Moer 1/2, 99-103.
- Putte, F. van (1999). *Dede pikina ku su bisina. Papiamentu - Nederlands en de onverwerkt verleden tijd*. Zutphen: Walburg.
- Severing, R. (1997). *Geletterdheid en onderwijssucces op Curaçao*. Proefschrift Tilburg.
- Smeulders, T. (1987). *Papiamentu en onderwijs*. Proefschrift Utrecht.
- Stoks, G. (1999). *Advies met betrekking tot de invoering van de talen Hindi, Chinees en Papiamentu in het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO
- Teunissen, I. (1986). *Tussen wal en schip. Een eerste inventarisatie van de participatie van Antillianen en Arubanen in het onderwijs in Rotterdam en enkele andere steden in Zuid-Holland*. Delft: Steunpunt voor Antillianen en Arubanen in Zuid-Holland.
- Teunissen, I. (1987). *Aan de wal in het schip: een tweede inventarisatie van de participatie van Antiliaanse en Arubaanse leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs in enkele Zuidhollandse steden*. Delft: Steunpunt voor Antillianen en Arubanen Zuid-Holland.
- Trikt, C van & J. Liong-A-Jin (1984). *Antilliaanse bursalen in Nederland: een onderzoek naar hun studieverloop en studieomstandigheden*. Leiden: LICOR.
- Vedder, P. (1995). *Antilliaanse kinderen. Taal, opvoeding en onderwijs op de Antillen en in Nederland*. Utrecht: Van Arkel.
- Vedder, P. & H. Kook (1988). Het spellen in het Papiaments door Curaçaose schoolkinderen. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 13 (6), 325-333.
- Vedder, P. & H. Kook (2001). Papiamentu. In: G. Extra & J.J. de Ruiter (red), *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland*. Amsterdam: Bulaaq, 175-191.
- Vedder, P., H. Kook & P. Muysken (1996). Language choice and functional differentiation of languages in bilingual parent-child reading sessions. *Applied Psycholinguistics* 17 (4), 461-484.
- Verhoeven, L., G. Extra, O. Konak, G. Narain & R. Zerrouk. (1993). *Tweetaligheid bij allochtone kleuters. Opzet en resultaten van een proefpeiling bij Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse/Arubaanse kleuters*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Meertaligheid 2.

## 15.2 Berbers

- Aissati, A. el (1998). L'amazigh (berbère) et le dynamisme identitaire au Maroc et en Algérie. *SGMOIK/SSMOCI Bulletin: Minorité-Majorité* 4 (1), 4-8.
- Aissati, A. el (2000). Een taal centraal: het Tamazight (Berbers). *Alfanieuws. Bulletin voor docenten in de alfabetisering*, 9-13.
- Aissati, A. el (2001). Word order change in Berber. *FAB Frankfurter Afrikanistische Blätter* 13, 35-44.
- Aissati, A. el & M. El Ayoubi (1996). Choix d'un alphabet chez les jeunes marocains d'origine berbère. In: A. el Aissati, M. el Ayoubi & R. Otten (red), *Actes de la Table Ronde Vers une standardisation du Tarifit: problèmes théoriques et solutions pratiques*.
- Aissati, A. el & P. Bos (1998). Arabic and Berber in the Netherlands and France. In: G. Extra & J. Maartens (eds), *Multilingualism in a multicultural context. Case studies on South Africa and Western Europe*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Multilingualism 10, 179-194.
- Aissati, A. el & Y. E-Rramdani (2001). Berbers. In: G. Extra & J.J. de Ruiter (red), *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland*. Amsterdam: Bulaaq, 60-77.
- Aissati, A. el & J.J. de Ruiter (1998). Spelenderwijs leren kinderen Berbers en Koerdisch. *Uitleg* 24 (14), 8-12.
- Aissati, A. el & J.J. de Ruiter (1999). Tarifit als casus. Onderwijs in de eigen taal. *Vernieuwing, Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding* 58 (4), 7-9.
- Brett, M. & E. Fentress (1996). *The Berbers*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Driessen, G. (1991). Landstaal of moedertaal? Het problematische karakter van de 'eigen taal' binnen het Marokkaanse OET(C). *Migrantenstudies* 7, 2-14.
- E-rramdani, Y. (1997a). Développement du bilinguisme berbère-néerlandais chez les enfants marocains aux Pays-bas. In: M. Tilmatine (ed), *Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe: Langue maternelle ou langue d'Etat?* Paris: INALCO, 125-139.
- E-rramdani, Y. (1997b). Une perspective sociolinguistique sur le développement bilingue (berbère- néerlandais) chez les enfants marocains aux Pays-Bas. In: M. Tilmatine (ed), *Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe: Langue maternelle ou langue d'Etat?* Paris: INALCO-CEDREA-CRB, 125-139.
- E-rramdani, Y. (1998). Les enfants marocains aux Pays-Bas. Quelle langue parlent-ils avec qui et pourquoi? *Cahiers du Centre d'Etudes sur les Mouvements Migratoires Maghrébins* 6 (6).
- E-rramdani, Y. (1999a). Relation between input and output in bilingual development. A study of Moroccan berberophone children in the Netherlands. *Dialogos Hispanicos* 23, 455-472.
- E-rramdani, Y. (1999b). Tweetalige ontwikkeling in context. Het Berbers en het Nederlands van in Nederland wonende kinderen. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 61(1), 35-47.
- E-rramdani, Y. (2001). Developing language proficiency test for Tarifit-Berber: from theory to practice. In: D. Ibrizimow & R. Vossler (eds), *1. Bayreuth-Frankfurter Kolloquium zur Berberologie. Volume 13*. FAB Frankfurter Afrikanistische Blätter.
- E-rramdani, Y. & J.J. de Ruiter (1995). Le développement bilingue (berbère-néerlandais) des enfants marocains aux Pays-Bas. In: P. Bos (ed), *Langues du Maroc: aspects linguistiques dans un contexte minoritaire*. Tilburg: Tilburg University Press, 33-39.
- Otten, R. (1990). La langue berbère aux Pays-Bas. Les vicissitudes d'une langue immigré. In: *Le Maroc et la Hollande: actes de la deuxième rencontre universitaire*. Rabat: Université

- Mohammed V, 289-306.
- Otten, R. & J.J. de Ruiter (1993). Moroccan Arabic and Berber. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 143-174.
- Ruiter, J.J. de (1990). La langue berbère aux Pays-Bas et la deuxième génération. In: *Le Maroc et la Hollande: Actes de la deuxième rencontre universitaire*. Rabat: Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, 307-315.
- Ruiter, J.J. de (1997). Position of Moroccan berberophone and arabophone pupils between Arabic and French. *Cahiers du Centre d'Etudes sur les Mouvements Migratoires Maghrébins* 5, 139-162.

### 15.3 Chinezen

- Adriaanse, L. (1986). *Het uur van de draak: China, Hong Kong en Chinezen in Nederland*. Amsterdam: KIT.
- Benton, G. & H. Vermeulen (red) (1987). *De Chinezen. Migranten in de Nederlandse samenleving*. Muiderberg: Coutinho.
- Berg, M. van den & F. Pieke (1991). De Chinezen. In: J.J. de Ruiter (red), *Talen in Nederland. Een beschrijving van de taalsituatie van negen groepen*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 43-69.
- Blaak, M. (1999). *Waarom zou je de rijkdom weigeren*. Amsterdam: LFCON.
- Brakenhoff, C. (1984). *Tussen wal en schip: Chinese zeelieden en pindaventers in Nederland (1920 tot 1940)*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Bruinsma, D. (1991). *Chinezen in Nederland: een keuzebibliografie waarin opgenomen literatuur verschenen vanaf 1980 tot juli 1991*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Butter, E. & C. Chun-Por (1990). *Chinezen in Nederland: situatieschets, knelpunten, aanbevelingen*. Amsterdam: ACB.
- Butter, E., E. Orendi & K. Schaap (1994). *Karakters in het laagland: de positie van Chinezen in Nederland: situatieschets, knelpunten en aanbevelingen*. Amsterdam: ACB.
- Craats, I. van de (1999). Chinezen onder de loep. *Alfanieuws. Bulletin voor docenten in de alfabetisering* 2 (4), 4-9.
- Galen, K. van (1987). Dorp zonder naam: de Chinezen uit Indonesië. In: G. Benton & H. Vermeulen (red), *De Chinezen. Migranten in de Nederlandse samenleving*. Muiderberg: Coutinho, 132-146.
- Geense, P. (1994). Opvoeding in Chinese gezinnen. In: T. Pels (red), *Opvoeding in Chinese, Marokkaanse en Surinaams-Creoolse gezinnen*. Rotterdam: ISEO, 33-80.
- Geense, P. (1998). Vaders van Chinese herkomst. In: F. Boer, M. Dekovic, J. Rispens & G. Smid (red), *Vaders. Speciale uitgave van Kind en Adolescent* 19, 154-161.
- Geense, P. (1999). Je meet het niet, dus je weet het niet. *TooN*, september.
- Geense, P. (2001a). Chinese organisaties. In: J. den Exter & G. Massaro (red), *Handboek Minderbeden*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Geense, P. (2001b). Hoe gesloten is de Chinese gemeenschap? In: J. Vecnman & H. Houtkoop-Steenstra (red), *Interviewen in multicultureel Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Geense, P. & T. Pels (1998). *Opvoeding in Chinese gezinnen in Nederland. Een praktische benadering*. Assen: Van Gorcum.
- Geense, P. & T.C. Tsui (2001). Chinees. In: G. Extra & J.J. de Ruiter (red), *Babylon aan de*

- Noordzee. *Nieuwe talen in Nederland*. Amsterdam: Bulaaq, 60-77.
- Groenen, I. & S. Landsberger (1986). *Waar de zon schijnt vindt men Chinezen: China in Nederland*. Amsterdam: KIT.
- Grootsholten, J., L. van der Linden & G. van der Meiden (1990). *Chinezen in Nederland*. Leiden: RUL, Coördinaat Minderhedenstudies.
- Hendriks, H. (1986). *De tweetaligheid van Chinese kinderen in Nederland*. Leiden: RUL.
- Hermans, D. (2000). *Enquête pilot deelname Chinees VO*. Amsterdam: ABC.
- Hofkamp, M. & W. Westerman (1990). *Chinese scholen-Chinezen scholen. Chinese kinderen en scholen in Nederland*. Hoevelaken: CPS.
- Kleinen, J. & M. Custers (1987). De Hoa's: Chinese vluchtelingen uit Vietnam. In: G. Benton & H. Vermeulen (red), *De Chinezen. Migranten in de Nederlandse samenleving*. Muiderberg: Coutinho, 170-180.
- Lee, S. (1994). Chinees onderwijs in de eigen taal. *De wereld van het Jonge kind* 11, 68-72.
- Li M.G. (1999). *We need two worlds. Chinese immigrant associations in a Western society*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Linde, I. van (1997). De Chinese gemeenschap zwijgt niet meer. *Intermediair* 33, 39-43.
- Made-Yuen, M. van der (1986). Chinees OETC in Nederland. *Moer* 1/2, 84-91.
- Man A Hing, W. (1993). De gedaanteverwisseling van de Chinezen. In: R. Gowricharn (red), *Binnen de grenzen: immigratie, etniciteit en integratie in Nederland*. Utrecht: De Tijdstroom, 80-88.
- Meeuwse, K. (2000). *Het huis van Han. Honderd jaar Chinese geschiedenis in Nederland*. Utrecht: Bruna.
- Merens, J. (1995). *Integratie: verzuiling, aanpassing of anders? Een vergelijkende studie naar de integratie van Italianen, Chinezen, gereformeerden en katholieken in Nederland*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Merens, J. (1996). De integratie van Italianen en Chinezen in Nederland in de twintigste eeuw: een vergelijking. In: M. 't Hart, J. Lucassen & H. Schmal (red), *Nieuwe Nederlanders: vestiging van migranten door de eeuwen heen*. Amsterdam: Instituut voor Sociale Geschiedenis, 135-150.
- Ministerie van WVC (1988/1989). *Chinezen in Nederland: een keuze uit de literatuur*. Rijswijk: Ministerie van WVC.
- Museum voor Volkenkunde (1987). *Chinezen in Rotterdam: Made in Hong Kong*. Rotterdam: Museum voor Volkenkunde.
- NPS Chinese Redactie (1999). *Stemmen van een minderheid? Een onderzoek naar opinies van de Chinese gemeenschap betreffende het integratiebeleid*. Hilversum: NPS Chinese Redactie.
- Pels, T. (red) (1994). *Oproeding in Chinese, Marokkaanse en Surinaams-Creoolse gezinnen*. Rotterdam: ISEO.
- Picke, F. (1984). De Chinese gemeenschap in verstarring. *Sociologische Gids* 5, 427-441.
- Picke, F. (1988). *De positie van de Chinezen in Nederland*. Leiden: RUL, Sinologisch Instituut.
- Picke, F. (1989). Chinezen in het Nederlandse onderwijs. *Migrantenstudies* 5, 2-17.
- Picke, F. & M. van den Berg (1993). Chinese. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 279-299.
- Poell, J. & S.K. Choi. (1992). *Leren zonder Middelen. Rapportage inventarisatie- en behoeftenonderzoek Chinese leermiddelen*. Amsterdam: LFCON/ABC/CPS.
- Rooij, A. de (1996). *Onderzoek naar de situatie van de Chinese scholen in Nederland*. Amsterdam: Chinese Onderwijs Stichting.



- Sciortino, R., A. Wessels & H.B. Teng (1993). *Chinese ouderen in Amsterdam*. Amsterdam: Wetenschapswinkel Vrije Universiteit.
- Skeldon, R. (1994). Reluctant exiles or bold pioneers: An introduction to migration from Hong Kong. In: R. Skeldon (ed), *Reluctant exiles? Migration from Hong Kong and the New Overseas Chinese*. New York/London: M.E. Sharpe.
- Steensel, R. van (2001). Praten zonder stokjes. Een onderzoek naar intra-etnische taalkeuze binnen Chinese, Kantonees sprekende gezinnen in Nederland. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 1, 55-64.
- Stichting Chinese Gemeenschap (1984). *Chinezen met een grimlach: de acculturatieproblematiek van de Chinees-Nederlandse samenleving/Stichting Chinese Gemeenschap*. Tilburg: Provinciaal Opbouworgaan Noord-Brabant.
- Stoks, G. (1999). *Advies met betrekking tot de invoering van de talen Hindi, Chinees en Papiamentu in het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- The, A.-M. (1989). Indochinese artsenfamilies in Nederland. *Migrantenstudies* 5 (2), 18-31.
- Vermeulen, H. (1984). *Etnische groepen en grenzen: Surinamers, Chinezen, Turken*. Weesp: Wereldvenster.
- Voets, S. (1988). Chinezen in Nederland. *Demos* 4, 57-62.
- Voets, S. (1989). Chinezen in Nederland: een demografisch profiel. *Migrantenstudies* 5, 48-54.
- Vogels, R., P. Geense & E. Martens (1999). *De maatschappelijke positie van Chinezen in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Vreeburg, M. (1996). Verschillende ideeën over Chinees onderwijs: de Amsterdamse Kai Wah school en het project COET. *Vernieuwing* 55, 24-26.
- Westerman, W. (1985). *Wij zijn er weer niet bij. Chinese leerlingen in het Nederlandse onderwijs*. Hoevelaken: CPS.
- Westerman, W. (red) (1986). *Chinese leerlingen in ons onderwijs. Compilatie van artikelen*. Rotterdam: Schooladviesdienst.
- Westerman, W. (1991). *Een taal zonder karakters. Facetten van Nederlandse taalverwerving door Chinezen*. Amsterdam: Chinees Leermiddelen Project.
- Westerman, W. & F. Tseng (1991). *Een taal zonder karakters. Facetten van Nederlandse taalverwerving door Chinezen*. Amsterdam: Chinees Leermiddelen Project.
- Wieringa, F. (1990). *Dongfeng - oostenwind. Chinezen in Nederland*. Amsterdam: Amsterdams Historisch Museum.
- Willems, W. & A. Cottaar (1989). *Het beeld van Nederland. Hoe zien Molukkers, Chinezen, woonwaggebewoners en Turken de Nederlanders en zichzelf?* Baarn/Den Haag: Ambo/NOVIB.
- Wubben, H. (1986). *'Chinezen en ander Aziatisch ongedierte': Lotgevallen van Chinese immigranten in Nederland, 1911-1940*. Zutphen: De Walburg Pers.

#### 15.4 Hindoestanen

- Autar, K. (1990). Onderwijssituatie. In: C. van der Burg, T. Damsteegt & K. Autar (red), *Hindostanen in Nederland*. Leuven: Garant, 160-173.
- Avoird, T. van der (1995). Taalgebruik van en taalverschuiving bij Hindoestanen in Nederland. In: E. Huls & J. Klatte-Folmer (red), *Artikelen van de Tweede Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, 21-36.

- Avoird, T. van der (1996). Taalpeiling Hindoestanen: rapportage dataverzameling in Nederland en Engeland. *Hindi Patrika* 10, 4-8.
- Avoird, T. van der (1997). Taalpeiling Hindoestanen: afronding van het onderzoek is in zicht. *Hindi Patrika* 11 (1), 3-7.
- Avoird, T. van der (1998). Hindi in United Kingdom and the Netherlands. In: Extra, G. & J. Maartens (eds), *Multilingualism in a multicultural context. Case studies on South Africa and Western Europe*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Multilingualism 10, 195-219.
- Avoird, T. van der (1999). Hoe Hindoestanen in Nederland denken over de talen die ze spreken. In: W. Shadid & P. van Koningsveld (red), *Beeldvorming en interculturele communicatie. Sociaal-wetenschappelijke en sociolinguïstische studies*. Tilburg: Tilburg University Press, 211-221.
- Avoird, T. van der (2001a). *Determining language vitality. The language use of Hindu communities in the Netherlands and the United Kingdom*. Proefschrift Tilburg.
- Avoird, T. van der (2001b). Sarnami en Hindi. In: G. Extra & J.J. de Ruiter (red), *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland*. Amsterdam: Bulaaq, 101-122.
- Bloembergen, L. (1995). *Tussen traditie en verandering. Hindostaanse zelforganisaties in Nederland*. Utrecht: Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Bloembergen, L. & D. Nijhuis (1993). Hindoebasisscholen in Nederland. *Migrantenstudies* 9, 35-51.
- Burg, C. van der, T. Damsteegt & K. Autar (red) (1990). *Hindostanen in Nederland*. Leuven: Garant.
- Damsteegt, T. (1988). Sarnami: A living language. In: R. Barz & J. Siegel (eds), *Language transplanted: The development of overseas Hindi*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 95-121.
- Damsteegt, T. (1990). De Sarnami-beweging. In: C. van der Burg, T. Damsteegt & K. Autar (red), *Hindostanen in Nederland*. Leuven: Garant, 22-44.
- Dorren, G. (2000). Onze talen: Het Sarnami. *Onze Taal* 6, 161-163.
- Extra, G. & T. van der Avoird (1994). Het Hindi in Nederland. Een onderzoek naar het taalgebruik van Hindoestanen in Nederland. *Visva Joti*, 12-18.
- Haan, D. de & G. Ramnandanlal (1990). 'Je moet moeite doen om het te blijven praten': Het Sarnami op de basisschool. In: C. van der Burg, T. Damsteegt & K. Autar (red), *Hindostanen in Nederland*. Leuven: Garant, 45-65.
- Kishna, S. (1983). Het ontstaan van het Sarnami. In: E. Charry, G. Koefoed & P. Muysken (red), *De talen van Suriname: achtergronden en ontwikkelingen*. Muiderberg: Coutinho, 67-92.
- Lalmahomed, B. & W. Willems (1992). *Hindostaanse vrouwen. De geschiedenis van zes generaties*. Utrecht: Jan van Arkel.
- Motilal Marhé, R. (1987). Het Nederlands van Hindostaanse basisschoolkinderen. *OSO Tijdschrift voor Surinaamse Taalkunde, Letterkunde en Geschiedenis* 2, 185-200.
- Mungra, G. (1990). *Hindostaanse gezinnen in Nederland*. Leiden: RUL, COMT.
- Mungra, B. (1993). Hindostanen in de lift. In: R. Gowricharn (red), *Binnen de grenzen. Immigratie, etniciteit en integratie in Nederland*. Utrecht: De Tijdstroom, 113-125.
- Nickerk, M. van (2000). De Krekel en de Mier. *Fabels en feiten over maatschappelijke stijging van Creoolse en Hindoeïstische Surinamers in Nederland*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Stoks, G. (1999). *Advies met betrekking tot de invoering van de talen Hindi, Chinees en Papiamentu in het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO

- Tennissen, J. (1990). *Basisscholen op islamitische en hindoeïstische grondslag*. *Migrantenstudies* 2, 45-57.
- Willems, W. (1996). Koloniaal en etnisch. Molukkers, Hindostanen en Indische Nederlanders vergeleken. In: M. 't Hart, J. Lucassen & H. Schmal (red), *Nieuwe Nederlanders: vestiging van migranten door de eeuwen heen*. Amsterdam: IISG/SISWO, 187-202.

## 15.5 Indische Nederlanders

- Cottaar, A. & W. Willems (1984). *Indische Nederlanders. Een onderzoek naar beeldvorming*. Den Haag: Moesson.
- Cottaar, A. & W. Willems (1985). De geassimileerde Indische Nederlander: mythe of werkelijkheid? *De Gids* 148, 257-270.
- Cottaar, A. & W. Willems (1987). Indische Nederlanders: een ondergeschoven bevolkingsgroep. *Vreemd gespuis*. Amsterdam: Anne Frank Stichting.
- Willems, W. (1996). Koloniaal en etnisch. Molukkers, Hindostanen en Indische Nederlanders vergeleken. In: M. 't Hart, J. Lucassen & H. Schmal (red), *Nieuwe Nederlanders: vestiging van migranten door de eeuwen heen*. Amsterdam: IISG/SISWO, 187-202.
- Willems, W. (2001). *De uittocht uit Indië: migratie naar Nederland, Amerika en Australië, 1945-1995*. Amsterdam: Prometheus/Bert Bakker.
- Willems, W., A. Cottaar & D. van Aken (1989). Indische Nederlanders: van marginale groep tot succesvolle migranten. *Historische Racisme Studies*.
- Willems W. & L. Lucassen (red) (1994). *Het onbekende vaderland: de repatriëring van Indische Nederlanders (1946- 1964)*. Den Haag: SDU, 94-107.

## 15.6 Italianen

- Beukenhorst, D. & T. Pennings (1989). *Survey Italianen*. Amsterdam: Vakgroep Euromed.
- Beukenhorst, D., M. Schneider, I. Tappeiner & H. Vermeulen (1987). *Italianen in Nederland. Arbeidsmigranten en hun kinderen*. Amsterdam: Vakgroep Euromed.
- Bovenkerk, F., A. Eijcken & W. Bovenkerk-Teerink (1983). *De opmerkelijke historie van de Italiaanse ijsbereiders in Nederland*. Meppel/Amsterdam: Boom.
- Brussa, L., C. Plebani & R. van de Putten (1986). *Is jouw vader ook een Pizzabakker? Onderzoeksrapport*. Hengelo: Stichting Centrum Buitenlanders Oost-Nederland.
- Jaspaert, K. & S. Kroon (1993). Language loss of Italian immigrants in the Netherlands. *Linguistica Selecta* 2. Roma: Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università di Roma 'La Sapienza', 42-92.
- Klatter-Folmer, J. & P. van Avermaet (1995). Sociale determinanten van taalverschuiving: taalkeuzegedrag bij Turken in Nederland en Italianen in Vlaanderen. In: E. Huls & B. Weltens (red), *Artikelen van de Derde Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, 261-274.
- Klatter-Folmer, J. & P. van Avermaet (1997). De relatie tussen taalkeuze, inschatting taalvaardigheid Nederlands en sociaal-culturele factoren bij Italianen in Vlaanderen en Turken in Nederland. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 57(2), 93-104.
- Lo Cascio, V. (1990). *Lingua e cultura italiana in Europa*. Firenze: Le Monnier.
- Lo Cascio, V. (1993). Italian. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Community languages in the*

- Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 193-226.
- Lo Cascio, V. (2001). Italiaans. In: G. Extra & J.J. de Ruiter (red), *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland*. Amsterdam: Bulaag, 123-140.
- Merens, J. (1995). *Integratie: versmeling, aanpassing of anders? Een vergelijkende studie naar de integratie van Italianen, Chinezen, gereformeerden en katholieken in Nederland*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Merens, J. (1996). De integratie van Italianen en Chinezen in Nederland in de twintigste eeuw: een vergelijking. In: M. 't Hart, J. Lucassen & H. Schmal (red), *Nieuwe Nederlanders: vestiging van migranten door de eeuwen heen*. Amsterdam: Instituut voor Sociale Geschiedenis, 135-150.
- Michielsen, M. (1991). *Italia mia. Televisie kijken in ballingschap*. Amersfoort: ACCO.
- Smedt, H. de (1986). De didactische realisatie van het moedertaalonderwijs binnen het bicultureel Foyer-project: de ervaringen van Italiaanse en Spaanse leerkrachten. *Moer* 1/2, 164-169.
- Tappeiner, I. (1990). Italiaanse jongeren: een portret. *Migrantenstudies* 6, 31-43.
- Tinnemans, W. (1991). *L'Italianità. De italiaanse gemeenschap in Nederland*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Vanvolsem, S., K. Jaspaert & S.Kroon (1991). Erosione e perdita di lingua presso emigrati Italiani in Belgio e in Olanda: primi risultati. In: I. Baldelli & B. Da Rif (eds), *Lingua e Letteratura Italiana nel mondo oggi* 2. Firenzem Leo S. Olschki Editore, 677-691.

## 15.7 Joden

- Abram, I. (1993). *Joodse identiteit. Over identiteit en imago als beelden en over joodse identiteit als culturele identiteit*. Kampen: Kok.
- Berg, H. (1996). *De gelykstaat der Joden. Inburgering van een minderheid, 1796 - 1919*. Amsterdam: Joods Historisch Museum.
- Blom, J. & R. Fuks-Mansfeld (1995). *Geschiedenis van de joden in Nederland*. Amsterdam: Balans.
- Goot, Y. van der & K. Smelik (1986). *Joods leven in Nederland. Enkele actuele aspecten*. Delft: Meinema.
- Solinge, H. van & M. de Vries (2001). *De joden in Nederland anno 2000. Demografisch profiel en binding aan het jodendom*. Amsterdam: Aksant.

## 15.8 (vm) Joegoslaven

- Dosen, R. (1986). Joegoslavisch OETC in Nederland. *Moer* 1/2, 72-75.
- Duric, R. (1998). Wozu Bosnisch? Das Bosnische zwischen Kroatisch und Serbisch. *Die Slawischen Sprachen* 56, 87-117.
- Fiori, L. (2001). Servisch, Kroatisch en Bosnisch. In: G. Extra & J.J. de Ruiter (red), *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland*. Amsterdam: Bulaag, 232-254.
- Greenberg, R. (1993). The politics of dialects among Serbs, Croats and Muslims in the former Yugoslavia. *East European politics and societies* 3, 393-415.
- Gvozdanović, J. (1993). Serbian and Croatian. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Community*

- languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 171-192.
- Lindo, F. & T. Pennings (1992). *Jengd met toekomst: de leefsituatie en sociale positie van Portugese, Spaanse en Joegoslavische jongeren in Nederland*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- LIZE (1996). *Samen en apart verder. Een verkennend onderzoek naar de veranderde positie van de voormalig Joegoslaven en hun zelforganisaties in Nederland na 1992*. Utrecht: LIZE.
- Lucic, R. (2000). De ondergang van het Servo-Kroatisch. Taal en politiek in voormalig Joegoslavië. *Onze taal* 69 (9), 230-232.
- Matica Hrvatska (1996). Memorie aangaande de Kroatische taal. *Nieuwsbrief bijlage 6*. Zevenbergen: Stichting Nederland-Kroatië.
- Sittrop, B. (1996). *Samen en apart verder. Slovenen, Kroaten, Joegoslaven, Macedoniërs en Bosniërs in Nederland na 1992*. Utrecht: LIZE.
- Snel, E., J. de Boon, J. Burgers & G. Engbersen (2000). *Migratie, integratie en criminaliteit. Migranten uit voormalig Joegoslavië en de voormalige Sovjet-Unie in Nederland*. Rotterdam: RISBO.
- Sucic, D. (1996). The fragmentation of Serbo-Croatian into three new languages. *Transition*, 29 november 1996.
- Tromp-Vrkic, N. (1992). Servo-Kroatische woordenstrijd. De verwikkelingen rond het Servo-Kroatisch als Zuidslavische eenheidstaal. *Oost-Europa Verkenningen* 123, 40-47.

## 15.9 Koerden

- Aissati, A. el & J.J. de Ruiter (1998). Splendorwijs leren kinderen Berbers en Koerdisch. *Uitleg* 24 (14), 8-12.
- Amain, K. (1996). *Koerden in Nederland; moedertaal en identiteit*. Amsterdam: UvA, Vakgroep Talen en Culturen van het Nabije Oosten.
- Boeschoten, H., M. Dorleijn & M. Leezenberg (1993). Turkish, Kurdish and other languages from Turkey. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 109-142.
- Bruinessen, M. van (1985). De Koerden van Turkije en hun literatuur. *Traditie en modernisme in de Turkse literatuur*. Den Haag: Nederlands Bibliotheek en Lektuur Centrum.
- Dorleijn, M. (1991). De Koerden. In: J.J. de Ruiter (red), *Talen in Nederland*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 71-89.
- Dorleijn, M. (1996). *The decay of Ergativity in Kurmanci*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Multilingualism 3.
- Dorleijn, M. (2001). Koerdisch. In: G. Extra & J.J. de Ruiter (red), *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland*. Amsterdam: Bulaaq, 141-152.
- Jamil, P. (1998). De Koerden. *Cultuur en Migratie* 16 (2).

## 15.10 Marokkanen

- Abulail, H. & G. Meijer (1989). *Marokkaanse jongeren en het Rotterdamse onderwijsstelsel*. Rotterdam: Stichting Buitenlandse Werknemers Rijnmond.
- Aissati, A. el (1992). Minority languages and education. The case of the Moroccan community in the Netherlands. *Sharqiyyât* 4 (2), 133-144.

- Aissati, A. el (1992). Syllable Structure in Tarifit and learning Dutch as a second/foreign language. *La Recherche Scientifique au service du développement: Mohamed V*, Rabat, 165-175.
- Aissati, A. el (1995). Aspects linguistiques de l'érosion de l'arabe marocain aux Pays-Bas. In: P. Bos (ed), *Langues du Maroc: aspects linguistiques dans un contexte minoritaire*. Tilburg: Tilburg University Press, 65-75.
- Aissati, A. el (1996). Sentence processing and language shift: The case of Moroccan Arabic in The Netherlands. In: M. Putz (ed), *Language choices? Conditions, Constraints and Consequences*. Amsterdam: John Benjamins, 62-77.
- Aissati, A. el (1997). *Language loss among native speakers of Moroccan arabic in the Netherlands*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Multilingualism 6. Proefschrift Nijmegen.
- Aissati, A. el (1997). Home language instruction for Moroccan and Turkish children in primary and secondary school education. In: J. de Heer-Dehue (ed), *Intercultural education and education of migrant children. Practice and perspectives*. Alkmaar: Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Aissati, A. el (1998). Fonctions et status des langues marocains dans l'enseignement néerlandais. In: A. Faleh & J.J. de Ruiter (eds), *Aspects sociolinguistiques des marocains vivant au Maroc et en Europe*. Oujda: Université Mohamed Ier.
- Aissati, A. el (2001). Boodschappen doen en koffie drinken. Aspecten van taalkeuze bij kinderen van Marokkaanse afkomst. In: Th. Meder (ed), *'Er waren een Marokkaan, een Turk en een Nederlander....' Volkskundige en taalkundige opstellen over het vertellen van moppen in de multiculturele wijk Lombok*. Amsterdam: Stichting Beheer IISG, 115-128.
- Aissati, A. el (2002). Verandering en verankering: Taal en identiteit bij jonge Marokkanen. In: H. Bennis, G. Extra, P. Muysken & J. Nortier (red), *Een buurt in beweging. Talen en Culturen in het Utrechtse Lombok en Transvaal*. Amsterdam: Aksant, 251-262.
- Aissati, A. el & P. Bos (1998). Arabic and Berber in the Netherlands and France. In: G. Extra & J. Maartens (eds), *Multilingualism in a multicultural context. Case studies on South Africa and Western Europe*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Multilingualism 10, 179-194.
- Aissati, A. el & K. de Bot (1995). Moroccan Arabic in the Netherlands. Acquisition and loss. *Indian Journal of Applied Linguistics* 1 (2), 177-192.
- Ammih, H. (1986). OETC voor Marokkaanse kinderen. *Moer* 1/2, 49-54.
- Bel Ghazi, H. (1986). *Van zoek naar arbeidsmarkt: Marokkaanse migranten en hun kinderen in Nederland*. Houten: Het Wereldvenster.
- Benali, A. (1996). *Bruiloft aan zee*. Amsterdam: Vassallucci.
- Bentahila, A. & E. Davies (1992). Learning a 'home' language abroad: the case of Moroccan children in the Netherlands. *La recherche scientifique au service du développement*. Rabat: Université Mohammed V, 69-84.
- Bentahila, A. & E. Davies (1995). Code-switching by Moroccan immigrant children: a stepping stone to fluency. *Cahiers du Centre d'Études sur les Mouvements Migratoires Maghrébins* 4. Oujda: Université Mohammed Ier, 41-54.
- Berg-Eldering, L. van den (1988). *Moroccan children in Dutch schools*. Leiden: Department of Intercultural Pedagogy.
- Berg-Eldering, L. van den (1990). Moroccan children in Dutch schools. *Le Maroc et la Hollande: actes de la deuxième rencontre universitaire*. Rabat: Université Mohammed V, 105-111.
- Bos, P. (1994). Moroccan monolingual and bilingual children acquiring Moroccan-Arabic complex syntax. *Cahiers du Centre d'Études sur les Mouvements Migratoires Maghrébins* 3.

- Oujda: Université Mohammed Ier, 69-80.
- Bos, P. (éd) (1995). *Langues du Maroc: aspects linguistiques dans un contexte minoritaire*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Bos, P. (1995). Le développement bilingue (arabe marocain-néerlandais) des enfants marocains aux Pays-Bas. In: P. Bos (ed), *Langues du Maroc: aspects linguistiques dans un contexte minoritaire*. Tilburg University Press, 21-31.
- Bos, P. (1997). *Development of bilingualism. A study of school-age Moroccan children in the Netherlands*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Multilingualism 8. Proefschrift Tilburg.
- Bos, P. (1998). The development of L2 acquisition of Moroccan children in the Netherlands. In: V. Regan (ed), *Contemporary approaches to second language acquisition in a social context*. Dublin: University College Dublin Press, 74-88.
- Bos, P. & L. Verhoeven (1995). Moroccan Arabic-Dutch bilingual development. *Indian Journal of Applied Linguistics* 20, 119-150.
- Bouadi, O., S. Bouteba, A. van Heelsom, P. de Mas & D. Oosterbaan (red) (2001). *De vele gezichten van Marokkaans Nederland. Een wie is wie*. Amsterdam: Jan Mets.
- Bouazza, H. (1996). *De voeten van Abdullah*. Amsterdam: Arena.
- Boumans, L. (1998). *The syntax of codeswitching. Analysing Moroccan Arabic/Dutch conversation*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Multilingualism 12. Proefschrift Nijmegen.
- Boumans, L. (1999). Codeswitching and the organisation of the mental lexicon. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Bilingualism and Migration*. Berlin: Mouton de Gruyter, 281-301.
- Boumans, L. (2001). Moroccan Arabic and Dutch: Languages of Moroccan youth in the Netherlands. In: J.J. de Ruiter (red), *Multilingualism in Morocco and Moroccan communities in Europe, Languages and Linguistics; an International Journal of linguistics*, 8, 99-122.
- Boumans, L. (2002). 'Temsî morgen uit wella?' Marokkaans Arabisch. In: H. Bennis, G. Extra, P. Muysken & J. Nortier (red), *Een buurt in beweging. Talen en culturen in het Utrechtse Lombok en Transvaal*. Amsterdam: Aksant, 263-283.
- Brugman, J. (1987). De Arabische studiën in Nederland. In: N. van Dam (red), *Nederland en de Arabische wereld van Middeleeuwen tot Twintigste Eeuw*. Lochem/Gent: Uitgeversmaatschappij De Tijdstroom, 9-18.
- Cornelissen, E. (1988). De eigen taal van kinderen: een moedertaalklas voor Marokkaanse kleuters. *Vernieuwing* 47, 11-14.
- Diephuis, R., M. Hajer, T. Meestringa & H. Mulder (1992). *Kerdoelen Arabisch in het basisonderwijs en de eerste fase van het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Dijk, W. van, A. Reints & A. Khabote (1991). *Laten we Arabisch praten: verslag van een onderzoek naar de (non)-implementatie van een Arabisch praatprogramma voor kleuters*. Utrecht: ISOR.
- Ditters, E. (1995). L'ordinateur dans l'étude et l'enseignement de la langue Arabe. *Le Maroc et la Hollande: une approche comparative des grands intérêts communes*. Rabat: Université Mohammed V, 77-88.
- Ditters, E. & J.J. de Ruiter (1994). *Woordenlijst en verantwoording Nederlands-Arabisch voor het I/BO en MA/VO*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Driessen, G. (1991). Landstaal of moedertaal? Het problematische karakter van de 'eigen taal' binnen het Marokkaanse OET(C). *Migrantenstudies* 7, 2-14.
- Driessen, G. (1991). Marokkaanse kinderen op Nederlandse scholen: een exploratie van hun achtergronden en onderwijsprestaties. *Tijdschrift voor Onderwijswetenschappen* 21, 292-306.

- Driessen, G. (1994). Moroccan children acquiring Arabic in the Netherlands. Mother tongue instruction as a means of combating educational disadvantage? In: G. Driessen & P. Jungbluth (eds), *Educational opportunities: tackling ethnic, class and gender inequality through research*. Münster: Waxmann, 71-88.
- Driessen, G. & K. de Bot (1991). De eigen-taalvaardigheid van Marokkaanse leerlingen: een nadere relativering. *Levende Talen* 459, 124-127.
- Engberts, M. (1997). *Voet aan de grond. Over de integratie van Marokkanen in Nederland, 1980-1997*. Utrecht: Stichting Samenwerkingsverband Marokkanen en Tunesiërs.
- Extra, G. & J.J. de Ruiter (1993). Les Marocains aux Pays-Bas. Données générales et situation linguistique. *Cahiers du Centre d'Études sur les Mouvements Migratoires Maghrébins* 2. Oujda: Université Mohammed Ier, 84-99.
- Gemert, F. van (1998). *Ieder voor zich. Kansen, cultuur en criminaliteit van Marokkaanse jongens*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Ghazi, H. el (1990). *Van Marokko naar Nederland. Herinneringen van een gastarbeider*. Leiden: Coördinaat Minderhedenstudies, RUL.
- Graaf, J. de (1995). L'épreuves auditive pour la langue arabe aux Pays-Bas. *Cahiers du Centre d'Études sur les Mouvements Migratoires Maghrébins* 4. Oujda: Université Mohammed Ier, 33-40.
- Groot, P., R. Otten & J.J. de Ruiter (1986). Fouten in het Nederlands van Marokkanen. Theoretische implicaties en praktische remedies. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 26, 80-94.
- Hamaekers, A., M. Lkoundi & J. Teunissen (1986). *Materiaalontwikkeling voor het onderwijs in de Arabische taal en cultuur*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde.
- Hoogland, J. (1990). The function and place of the Moroccan Arabic dialect in the Netherlands. *Le Maroc et la Hollande: actes de la deuxième rencontre universitaire*. Rabat: Université Mohammed V, 269-280.
- Khleif, B. (1991). The place of Arabic in identity maintenance of Moroccans in the Netherlands: an exploratory study of some school textbooks. In: K. Jaspaert & S. Kroon (eds), *Ethnic minority languages and education*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 107-121.
- Lakhyari Ait, A. (1995). Évaluation du curriculum de l'enseignement de la langue arabe et culture islamique pour la deuxième génération de la communauté marocaine à l'étranger. (en arabe). *Cahiers du Centre d'Études sur les Mouvements Migratoires Maghrébins* 4. Oujda: Université Mohammed Ier.
- Latten, J.J. (1990). The quality of life of Moroccans in the Netherlands. *Le Maroc et la Hollande: actes de la deuxième rencontre universitaire*. Rabat: Université Mohammed V, 181-196.
- Maroc (1988). *Le Maroc et la Hollande: études sur l'histoire, la migration, la linguistique et la sémiologie de la culture*. Rabat: Université Mohammed V.
- Maroc (1990). *Le Maroc et la Hollande: actes de la deuxième rencontre universitaire; études sur l'histoire, la migration, la langue et la culture*. Rabat: Université Mohammed V.
- Maroc (1995). *Le Maroc et la Hollande: une approche comparative des grands intérêts communs*. Rabat: Université Mohammed V.
- Maroufi, A. (1990). Histoire de la presse marocaine aux Pays-Bas. *Le Maroc et la Hollande: actes de la deuxième rencontre universitaire*. Rabat: Université Mohammed V, 197-202.
- Mas, P. de (1995). Dynamique récente de la migration marocaine vers les Pays-Bas: spécificité régionale et réseau rifain. *Maroc et la Hollande: actes du 4e rencontre universitaire*



- maroco-néerlandaise*. Rabat: Université Mohammed V, 213-228.
- Mas, P. de (1995). L'enseignement aux élèves marocains de la deuxième génération dans les pays d'accueil. In: H. Obdeijn & J.J. de Ruiter (eds), *Actes du colloque international de Leiden*. Leiden.
- Nortier, J. (1987). Gesprekken tussen tweetalige Marokkaanse jongeren. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen Special 2*, 157-166.
- Nortier, J. (1989). *Dutch and Moroccan Arabic in contact. Code switching among Moroccans in the Netherlands*. Dordrecht: Foris. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Nortier, J. (1990). *Dutch-Moroccan Arabic codeswitching among Moroccans in the Netherlands*. Dordrecht: Foris.
- Nortier, J. (1991). Lidwoorddeletie in Marokkaans-Arabisch/Nederlandse code-wisseling. In: R. van Hout & E. Huls (red), *Artikelen van de Eerste Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, 329-340.
- Nortier, J. (1993). Code-switching and borrowing in an Arabic-Dutch context. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, 237-248.
- Nortier, J. (1995). De relatie tussen codewisselingstypen en karakteristieken van de tweetalige gemeenschap. In: E. Huls & J. Klatter-Folmer (red), *Artikelen van de Tweede Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, 451-462.
- Obdeijn, H. & J.J. de Ruiter (1998). *Le Maroc au cœur de l'Europe. L'enseignement de la langue et culture d'origine (ELCO) aux élèves marocains dans cinq pays européens*. Tilburg: Tilburg University Press/Syntax Datura.
- Otten, R. (1985). De stem van de Marokkaanse arbeiders. Marokkanen over onderwijs in eigen taal en cultuur. In: E. de Moor (red), *Arabisch en Turkes op school. Discussies over eigen taal en cultuuronderwijs*. Muiderberg: Coutinho, 109-126.
- Otten, R. & J.J. de Ruiter (1991). De Marokkanen. In: J.J. de Ruiter (red), *Talen in Nederland*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 91-128.
- Otten, R. & J.J. de Ruiter (1993). Moroccan Arabic and Berber. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 143-174.
- Pels, T. (1991). *Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal: opvoeden en leren in het gezin en op school*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger. Proefschrift Leiden.
- Pels, T. (red) (1994). *Opvoeding in Chinese, Marokkaanse en Surinaams-Creoolse gezinnen*. Rotterdam: ISEO.
- Pels, T. (1998). Opvoeding in Marokkaanse gezinnen en de plaats van onderwijs: verandering en continuïteit. *Migrantenstudies* 14, 133-148.
- Pels, T. (1998). *Opvoeding in Marokkaanse gezinnen in Nederland. De creatie van een nieuw bestaan*. Assen: Van Gorcum.
- Penninx, R. (1990). The position of ethnic groups, particularly Moroccans in the Netherlands. An overview. *Le Maroc et la Hollande: actes de la deuxième rencontre universitaire*. Rabat: Université Mohammed V, 211-225.
- Richters, J. (1998). Les Pays-Bas. In: H. Obdeijn & Ruiter, J.J. de (eds), *Le cœur de l'Europe. L'Enseignement de la langue et culture d'origine (ELCO) aux élèves marocains dans cinq pays européens*. Tilburg: Tilburg University Press/Syntax Datura, 69-109.
- Richters, J. (1999). L'enseignement de la langue et culture d'origine (ELCO) Arabe aux Pays-Bas. In: A. Faleh & J.J. de Ruiter (eds), *Aspects de la situation sociolinguistique de la communauté*

- marocaine en Europe et au Maroc*. Cahiers du C.E.M.M. 6, 2-29.
- Richters, J. & J.J. Ruiter de (2000). La langue arabe et l'islam dans l'enseignement primaire dans quelques pays européens occidentaux. In: F. Sanagustin, *Islam et citoyenneté: le fait religieux est-il enseignable?* Toulouse: AFDA-CEMAA, 239-249.
- Ruiter, J.J. de (1989). *Young Moroccans in the Netherlands. An integral approach to their language situation and acquisition of Dutch*. Proefschrift Utrecht.
- Ruiter, J.J. de (1990). De taalsituatie van jonge Marokkanen in Nederland. *Migrantenstudies* 6 (1), 2-17.
- Ruiter, J.J. de (1991). Moedertaalonderwijs: het geval van de Marokkanen in Nederland. *Spiegel* 9, 89-96.
- Ruiter, J.J. de (1992). Language use of young Moroccans in the Netherlands. *La recherche scientifique au service du développement. Actes de la troisième rencontre universitaire maroco-néerlandaise*, 22. Rabat, Université Mohammed V, 59-68.
- Ruiter, J.J. de (1993). De Marokkaanse gemeenschap in West-Europa: een nieuw Babel?. *Taal en onderwijs en organisatie: een vlootschouw van onderzoek*. Utrecht: Centre for Language and Communication, 155-160.
- Ruiter, J.J. de (1994). Enseignement de la langue maternelle. In: H. Taarji & K. Basfao (eds), *L'Annuaire de l'émigration Maroc*. Rabat: Ministère des Marocains à l'étranger, 514-518.
- Ruiter, J.J. de (1995a). Arabic and islamic studies in the Netherlands. *MARS, le Monde Arabe dans la recherche scientifique* 5, 73-74.
- Ruiter, J.J. de (1995b). Quelle(s) langue(s) à enseigner dans l'enseignement de la langue d'origine (ELO) aux enfants marocains aux Pays-Bas? In: P. Bos (ed), *Langues du Maroc: aspects linguistiques dans un contexte minoritaire*. Tilburg: Tilburg University Press, 45-54.
- Ruiter, J.J. de (1995c). L'enseignement de la langue et de la culture d'origine (ELCO) aux enfants marocains en Europe: bilan et futur. In: H. Obdeijn, P. de Mas & J.J. de Ruiter (eds), *L'enseignement aux élèves marocains de la deuxième génération dans les pays d'accueil*. Amsterdam: IMES, 9-12.
- Ruiter, J.J. de (1995d). Le choix de langue dans l'ELCO marocain aux Pays-Bas. In: P. Bos (ed.), *Langues du Maroc: aspects linguistiques dans un contexte minoritaire*. Tilburg: Tilburg University Press, 41-49.
- Ruiter, J.J. de (1997). La langue arabe dans l'enseignement néerlandais. In: P. Baduel (ed), *L'astrolabe. Le Semestre de l'AFEMAM*. Aix-en-Provence: Association Française pour l'Etude du Monde Arabe et Musulman, 91-96.
- Ruiter, J.J. de (1997). L'avenir linguistique de la communauté marocaine aux Pays-Bas. In: M. Tilmatine (éd), *L'enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe. Langue maternelle ou langue d'Etat?* Paris: INALCO, 105-123.
- Ruiter, J.J. de (1997). Position of Moroccan berberophone and arabophone pupils between Arabic and French. *Cahiers du Centre d'Etudes sur les Mouvements Migratoires Maghrébins*. Oujda, 139-162.
- Ruiter, J.J. de (1998). Woordkeuze Marokkaans-Arabisch en Modern Standaard Arabisch in het eerste jaar van het programma Opstap-Opnieuw voor Marokkaanse kinderen. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 60, 101-111.
- Ruiter, J.J. de (2000a). L'arabe standard et l'arabe dialectal dans l'Enseignement de la Langue et Culture d'Origine (ELCO) marocain en Europe. *L'Arabisant, Journal de l'Association Française des Arabisants (AFDA)* 34, 19-35.

- Ruiter, J.J. de (2000b). *Habwa tatwîr siyâsa lughawiyya fî hîlandâ. Al-Misbâhiyya: majalla kulliyya al-adâb wa-l-ulum al-insâniyya sâys jâs* 3, 25-32.
- Ruiter, J.J. (2001). Le choix de langue dans l'Enseignement en Langue et Culture d'Origine marocaines aux Pays-Bas. *Le Monde Amazigh* 1, 3/4 & 9.
- Ruiter, J.J. de (te verschijnen). The integral teaching of Moroccan Arabic and Modern Standard Arabic: linguistic and sociolinguistic feasibility. In: A. Youssi (ed), *Proceedings of the Fourth International Conference AIDA, Marrakech, 1-4 April 2000*. Rabat: Faculté des Lettres et Sciences Humaines.
- Ruiter, J.J. de & P. Bos (2001). Arabisch. In: G. Extra & J.J. de Ruiter (red) *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland*. Amsterdam: Bulaag, 39-59.
- Samenwerkingsverband Marokkanen en Tunesiërs (1999). *Tussen continuïteit en vernieuwing: een beeld van Marokkaanse zelforganisaties in Nederland*. Utrecht.
- Saidi, R. (2001). *The teaching of Modern Standard Arabic to Moroccan pupils in elementary schools in the Netherlands: A study on proficiency, status and input*. Proefschrift Tilburg.
- Strien, M. van (1989). Leerkrachten en Marokkaanse leerlingen. *Onderwijs en gezin: achtste onderwijssociologische conferentie*. Amsterdam: SISWO.
- Valk, L. van der & H. Blaubeen (1995). *De kunst van het overleven. Marokkaanse jongens: methodiek en communicatie*. Utrecht: Jan van Arkel.
- Wagenaar, E. (1990). *Kleuterklas en moedertaal. Een onderzoek naar de effecten van tweetalig onderwijs aan Marokkaanse kleuters*. Delft: Eburon.
- Wagenaar, E. (1992). *Tweetaligheid in het aanvangsonderwijs. Een onderzoek naar de effecten van tweetalig kleuteronderwijs op de schoolloopbaan van Marokkaanse kinderen*. Amsterdam: Het Spinhuis. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Wagenaar, E. & E. Scholte (1989a). Tweetalig onderwijs voor jonge Marokkaanse kinderen. *Pedagogisch Tijdschrift* 14, 231-244.
- Wagenaar, E. & E. Scholte (1989b). Effecten van tweetalig onderwijs aan Marokkaanse kleuters. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 14, 227-236.
- Wagenaar, E. & E. Scholte (1990). Tweetalig onderwijs voor jonge Marokkaanse kinderen in het basisonderwijs: een replicatie-onderzoek. *Pedagogisch Tijdschrift* 15, 315-323.
- Wagenaar, E., H. Vermeer & M. van der Wel (1990). Tweetalig onderwijs voor Marokkaanse kleuters. In: M. du Bois-Reymond & L. Eldering (red), *Nieuwe oriëntaties op school en beroep*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 133-141.
- Wetering, S. van de (1990). *Onderwijs in eigen taal en cultuur aan Marokkaanse kinderen in Nederland: het OETC als resultante van een maatschappelijk krachtenspel*. Proefschrift Utrecht.
- Wetering, S. van de & M. Lkoundi (1985). Het onderwijs in de Arabische taal en cultuur. In: E. de Moor (red), *Arabisch en Turks op school: discussies over eigen taal- en cultuuronderwijs*. Muiderberg: Coutinho, 93-100.
- Zwaard, J. van der (1996). Marokkaanse ouders en Nederlandse leerkrachten. *Vernieuwing: tijdschrift voor onderwijs en opvoeding* 55, 18-20.

## 15.11 Molukkers

- Anakotta, A. (1984). *Joyce: een Moluks meisje*. Hoevelaken: CPS.
- Ayal, J. (1994). Hm's en andere minimale responsen van Molukse en Surinaamse sprekers.

- Een kleinschalig onderzoek. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 50, 9-20.
- Bakker, J. & M. Dekkers (1995). Het oog van de leerkracht. In: H. Straver (red), *Zonder te stigmatiseren: bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*. Utrecht: LSEM, 209-213.
- Bartels, D. (1989). *Moluccans in exile, a struggle for ethnic survival. Socialization, identity formation and emancipation among an East-Indonesian minority in the Netherlands*. Leiden: RUL.
- Bartels, D. (1990). *Ambon is op Schiphol. Socialisatie, identiteitsontwikkeling en emancipatie bij Molukkers in Nederland*. Leiden/Utrecht: COMT/IWM.
- Benda-Beckmann, K. van, F. Leatinia-Tomatata & R. Latumahina (1992). *De emancipatie van Molukse vrouwen in Nederland*. Utrecht: Jan van Arkel.
- Berg, G. van de (1994). *Wylde merck: kamp voor islamitische Molukkers, 1954 - 1969*. Utrecht: Moluks Historisch Museum.
- Bijl, E. (1987). *De Molukse vrouw in Nederland*. Rijswijk: Ministerie van WVC.
- Blekkink, A. & R. Valk (1993). Een onderzoek naar het testgebruik bij Molukse kandidaten. De invloed van de culturele achtergrond en taalvaardigheid Nederlands op testresultaten. In: A. Boelens (red), *De positie van Molukse leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs: een lustrum van onderzoeken*. Utrecht: LSEM, 19-33.
- Boelens, A. (1993a). *De positie van Molukse leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs: een lustrum van onderzoeken*. Utrecht: LSEM.
- Boelens, A. (1993b). Molukse leerlingen in het basisonderwijs: een inspectierapport in 1987 / 1988: samenvatting. In: A. Boelens (red), *De positie van Molukse leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs: een lustrum van onderzoeken*. Utrecht: LSEM, 10-13.
- Boelens, A. (1995). De onderwijspositie van de derde generatie Molukse leerlingen. In: H. Straver (red), *Zonder te stigmatiseren: bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*. Utrecht: LSEM, 32-39.
- Boelens, A. (1995). Gericht beleid, maar zonder te stigmatiseren. In: H. Straver (red), *Zonder te stigmatiseren: bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*. Utrecht: LSEM, 165-173.
- Boukema, D., M. Hajer, H. Leiwakabessy, J. Pesulima, B. Sahetapy, H. Straver, A. Valk-Souissa & N. van der Vegt (1985). *Wij hebben Molukse kinderen op school*. Hoevelaken: CPS.
- Broersma, R., e.a. (1994). *Overschakelen, werken aan tekstvaardigheid in klassen met Molukse leerlingen*. Bespreking door Alphons Kloosterman. Moer 1, 15-18.
- Broersma, R. & X. Lasomer (1994). *Kerdoelen Moluks Maleis in basisonderwijs en basisvorming*. Utrecht/Assen: LSEM.
- Calseijde, S. van de & W. de Leur (1997). *Wij zijn de geschiedenis van Nederland. Molukse jongeren en identiteit in de multi-etnisch samenleving*. Utrecht: Wetenschapswinkel Sociale Wetenschappen.
- Haan, D. de (1986). De taal van Antilliaanse, Molukse en Surinaamse kinderen. In: R. Appel (red), *Minderbeden: taal en onderwijs*. Muiderberg: Coutinho, 67-85.
- Hajer, M. (1988). *Onderwijs in de eigen taal en cultuur voor Molukse kinderen. Beginnen met een nieuw vak*. Enschede: SLO.
- Hartveldt, D. (1994). *Taal 2: tweetalige opvoeding van Molukse kinderen*. Utrecht: LSEM.
- Helvert, K. van & E. Beemster (2001). *Schoolsucces van Molukse jongeren. Sociaal culturele oriëntatie, tweetaligheid en schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs*. Tilburg: Babylon.
- Hock, A. van der (1994). *Religie in ballingschap. Institutionaliserend en leiderschap onder christelijke en*

*islamitische Molukkers in Nederland*. Amsterdam: VU Boekhandel.

- Kingmans, M. (1996). Leescultuur onder Molukse leerlingen en hun ouders. In: H. Straver (red), *Luisterrijke Leescultuur. Bijdragen over leesbevordering voor Molukkers*. Utrecht: LSEM, 21-30.
- Kingmans, K. & X. Lasomer (1992). *Gids onderwijs Molukkers. Een bibliografisch overzicht*. Utrecht: LSEM.
- Kingmans, M., X. Lasomer & J. Tuit (1997). *Op zoek naar een eigen plek. Een geschiedenis van Molukkers in Nederland*. Utrecht: LSEM.
- Landelijk Steunpunt Educatie Molukkers (LSEM) (1994). *Perspectieven voor het Moluks Maleis*. Utrecht.
- Lewerissa, A. (1995). Een cursus 'Leren met je kind' voor Molukse ouders. In: H. Straver (red), *Zonder te stigmatiseren: bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*, 284-289. Utrecht: LSEM.
- Linden, T. van der (1995). Taal, cultuur en testen. In: H. Straver (red), *Zonder te stigmatiseren: bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*. Utrecht: LSEM, 182-188.
- Lucassen, L. (1994). 'Opgenomen in de frisheid van het Nederlandse onderwijs'. Gepatriceerden en Molukkers op Nederlandse scholen, 1946-1969. In: W. Willems & L. Lucassen (red), *Het onbekende vaderland: de repatriëring van Indische Nederlanders (1946- 1964)*. Den Haag: SDU, 94-107.
- Manuhutu, W. & H. Smeets (1991). *Tijdelijk verblijf. De opvang van Molukkers in Nederland*. Amsterdam: De Bataafsche Leeuw.
- Martens, E. & J. Veenman (1993). De onderwijspositie en schoolloopbaan van Molukse jongeren. In: A. Boelens (red), *De positie van Molukse leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs: een lustrum van onderzoeken*. Utrecht: LSEM, 50-63.
- Martens, E. & J. Veenman (1995). De schoolloopbaan van Molukse jongeren. In: H. Straver (red), *Zonder te stigmatiseren: bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*. Utrecht: LSEM, 40-51.
- Mediagroep Stichting Werkgelegenheid Vught (1986). *Lunetten: Moluks dorp in Nederland; Kampung Maluku di Negeri Belanda/ Mediagroep Stichting Werkgelegenheid Vught*. Hoevelaken: CPS.
- Ministerie van OCW (1988). *Inspectierapport 26: Onderwijs aan Molukse leerlingen*. Zoetermeer.
- Ministerie van WVC (1991). *Molukkers in Nederland: een keuze uit de literatuur*. Rijswijk.
- Pattiselanno, M. (1995). Moluks thuismilieu en de school. In: H. Straver (red), *Zonder te stigmatiseren: bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*. Utrecht: LSEM, 201-204.
- Rinsampessy, E. (1984). *Emancipatie van Molukkers in het onderwijs en welzijnswerk*. Wijchen: Pattimura.
- Rinsampessy, E. (1992). *Molukse identiteit in processen van cultuurverandering*. Assen: Van Gorcum.
- Schlundt-Bodien, W. & H. Straver (1995). Experimenteren met een parallel programma Nederlands. In: H. Straver (red), *Zonder te stigmatiseren: bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*. Utrecht: LSEM, 308-319.
- Smeets, H. (1992). *Molukkers in Nederland*. Utrecht: Moluks Historisch Museum.
- Steijlen, F. (1995). Een traditie van eigen voorzieningen. De positie van Molukse jongeren in de Nederlandse samenleving vanaf 1951 tot heden. *Tijdschrift voor Jeugdhulpverlening en Jeugdwerk* 7, 35-38.

- Steinhauer, H. (1986). *De Molukse taalkwestie*. Hoevelaken: CPS, Komunikasi 12
- Straver, H. (1987). Maleis in het voortgezet onderwijs: ruimte geven is niet genoeg. *Moer* 1, 15-24.
- Straver, H. (red) (1995a). *Zonder te stigmatiseren: bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*. Utrecht: LSEM.
- Straver, H. (1995b). De besteding van extra faciliteiten. In: H. Straver (red), *Zonder te stigmatiseren: bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*. Utrecht: LSEM, 146-152.
- Straver, H. (1995c). Verandering in begeleidingsbehoeften en begeleidingsaanbod: 1951-1988. In: H. Straver (red), *Zonder te stigmatiseren: bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*. Utrecht: LSEM, 13-31.
- Straver, H. (1996). De Molukse paradox: moedertaalonderwijs als instrument in emancipatiebeleid. *Vernieuwing* 55, 25-27.
- Straver, H. & O. Rahantoknam (2001). *Opvoeden van Molukse pubers*. Utrecht: LSEM.
- Straver, H. & B. Tahitu (1995). Oud zeer, saamhorigheid en individualisering. In: H. Straver (red), *Zonder te stigmatiseren: bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*. Utrecht: LSEM, 69-77.
- Tahitu, B. (1988). The sound of Melaju Sini: Malay as spoken by younger Moluccans in the Netherlands. *Bijdragen tot de Taal-, Land- en Volkenkunde* 144, 276-296.
- Tahitu, B. (1989). *Melaju sini. Het Maleis van Molukse jongeren in Nederland*. Proefschrift Leiden.
- Tahitu, B. (1991). De Molukkers. In: J.J. de Ruiter (red), *Talen in Nederland*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 129-156.
- Tahitu, B. (1993). Malay. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 93-107.
- Tahitu, B. (1995). Vormen van deskundigheidsbevordering. In: H. Straver (red), *Zonder te stigmatiseren: bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*. Utrecht: LSEM, 376-385.
- Tahitu, B. & X. Lasomer (2001). Moluks Maleis. In: G. Extra & J.J. de Ruiter (red), *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland*. Amsterdam: Bulaag, 153-174.
- Timbang Jaarboek (1998). *Bijdragen over onderwijs en educatie voor Molukkers*. Utrecht: LSEM.
- Toko Buku Maluku (1996). *Catalogus*. Utrecht: LSEM.
- Veen, A. & M. Robijns (1993). Molukkers in het voortgezet onderwijs. In: A. Boelens (red), *De positie van Molukse leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs: een lustrum van onderzoeken*. Utrecht: LSEM, 42-49.
- Veen, A. & M. Robijns (1994). Schoolloopbanen van Molukse leerlingen in het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 19, 143-159.
- Veen, A. & M. Robijns & J. Roeleveld (1992). *Schoolloopbanen van Molukse leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO.
- Veenman, J. (1994). *De sociale integratie van Molukkers*. Lelystad: Koninklijke Vermande.
- Veenman, J. (2001). *Molukse jongeren in Nederland. Integratie met de remainder*. Assen: Van Gorcum.
- Verkuyten, M., S. van de Calseijde & W. de Leur (1999). Third generation south Moluccans in the Netherlands. The nature of ethnic identity. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 25, 63-79.
- Vrijer, R. (1995). Van brugklas tot examenklas en daarna. In: H. Straver (red), *Zonder te stigmatiseren: bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*. Utrecht: LSEM,

- Voigt, H. (1997). Taalvervreemding in het Melaju Sini. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 57 (2), 67-80.
- Werkgroep Onderwijs Molukkers (1985). *Onderwijs aan Molukse leerlingen. Knelpunten en aanbevelingen*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Willems, W. (1996). Koloniaal en etnisch. Molukkers, Hindostanen en Indische Nederlanders vergeleken. In: M. 't Hart, J. Lucassen & H. Schmal (red), *Nieuwe Nederlanders: vestiging van migranten door de eeuwen heen*. Amsterdam: IISG/SISWO, 187-202.
- Willems, W. & A. Cottaar (1989). *Het beeld van Nederland. Hoe zien Molukkers, Chinezen, woonwagenbewoners en Turken de Nederlanders en zichzelf?* Baarn/Den Haag: Ambo/NOVIB.
- Wittemans, T (1991). *Social organization among Ambonese refugees in Holland*. Amsterdam: Het Spinhuis.

## 15.12 Portugezen en Kaapverdianen

- Herrero, R. (2001). Braziliaanse weduwen laten hun tanden zien in Nederland. *Papagaio* 46.
- Lindo, F. (1995). Ethnic myth or ethnic might? On the divergence in educational attainment between Portuguese and Turkish youth in the Netherlands. In: G. Baumann & T. Sunier (eds), *Post-migration ethnicity: de-essentializing cohesion, commitments, and comparison*. Amsterdam: Het Spinhuis, 144-164.
- Lindo, F. (1996). *Maakt cultuur verschil? De invloed van groepsspecifieke gedragspatronen op de onderwijsloopbaan van Turkse en Iberische migrantenjongeren*. Proefschrift Utrecht.
- Lindo, F. & T. Pennings (1992). *Jeugd met toekomst: de leefsituatie en sociale positie van Portugese, Spaanse en Joegoslavische jongeren in Nederland*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Naber, P. & F. Veldman (1997). *CABO – De stille voorbij. Onderzoek naar de leefwereld en de maatschappelijke positie van Kaapverdiaanse jongeren in Rotterdam en Zaanstad*. Rotterdam: Jongerenorganisatie CABO.
- Rooy, W. van (1986). OETC voor Spaanse, Kaapverdiaanse en Portugese kinderen. *Moer* 1/2, 61-71.
- Santos, A. (2001). O Crioulo de Cabo Verde / De taal van een Kaapverdiaan. In: R. Vilaça (red), *Para Ti Para Todos*. Antwerpen: Stichting Jangada, 6-9.
- Schoenmakers-Klein Gunnewiek, M. (1993). Portugese. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 253-277.
- Schoenmakers-Klein Gunnewiek, M. (1998). *Taalverlies door taalkontakt? Een onderzoek bij Portugese migranten*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Meertaligheid 10. Proefschrift Tilburg.
- Schoenmakers-Klein Gunnewiek, M. (2001). Portugees. In: G. Extra & J.J. de Ruiter (red), *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland*. Amsterdam: Bulaag, 192-211.
- Vilaça, R. (2001). O bilinguismo cabo-verdiano / Kaapverdische tweetaligheid. In: R. Vilaça (red), *Para Ti Para Todos*. Antwerpen: Stichting Jangada, 4-5.

## 15.13 Roma

- Acton, T. & G. Mundy (1999). *Romani culture and gypsy identity*. Hertfordshire: University of Hertfordshire Press.
- Bakker, P. (1999). The Northern branch of Romani: mixed and non-mixed varieties. In: D. Halwachs & F. Menz (red), *Die Sprache der Roma. Perspektiven der Romani-Forschung in Österreich im interdisziplinären und internationalen Kontext*. Klagenfurt: Drava, 172-209.
- Bakker, P. (2001). Romanes. In: G. Extra & J.J. de Ruiter (red), *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland*. Amsterdam: Bulaaq, 212-231.
- Bakker, P. & M. Cortiade (1991). *In the margin of Romani: gypsy languages as contact languages*. Amsterdam: Instituut voor ATW.
- Bakker, P., M. Hübschmannová, V. Kalinin, D. Kenrick, H. Kyuchukov, Y. Matras & G. Soravia (2000). *What is the Romani language?* Hatfield: University of Herefordshire Press.
- Bakker, P. & Y. Matras (2002). *An annotated and indexed bibliography of Romani linguistics, 1900-2000*. Amsterdam: John Benjamins.
- Cottaar, A., L. Lucassen & W. Willems (1988). Een zwerver verdwaald. Balans en perspectief van het onderzoek naar zigeuners en woonwagenbewoners in Nederland. In: P. Hovens & R. Dahler (red), *Zigeuners in Nederland. Cultuur, geschiedenis en beleid*. Nijmegen: Reeks Sociaal- Antropologische Cahiers.
- Cottaar, A., L. Lucassen & W. Willems (1995). *Mensen van de reis. Woonwagenbewoners en zigeuners in Nederland, 1968-1995*. Zwolle: Waanders.
- Elšík, V. & Y. Matras (eds) (2000). *Grammatical relations in Romani: The noun phrase*. Amsterdam: John Benjamins.
- Fraser, A. (1994). *De zigeuners: de geschiedenis van een volk*. Amsterdam: Atlas.
- Haalboom, A. (1995). 'Zwartje met flens en soetering'. Moeder Lena geeft het Bargoens door aan haar dochters. *Woonwagennieuws* 3, 16-17.
- Habraken, I. (1994). Christoffelschool in Stein. *Woonwagennieuws* 2, 6-9.
- Hancock, I. (1988). The development of Romani linguistics. In: M.A. Jazayery & W. Winter (eds), *Languages and cultures. Studies in honor of Edgar C. Polomé*. Berlin/New York/Amsterdam: Mouton de Gruyter, 183-223.
- Hancock, I., S. Dowd & R. Djuric (eds) (1998). *The roads of the Roma*. Hatfield: University of Herefordshire Press.
- Heinschink, M. (1994). E Romani čhib – Die Sprache der Roma. In: M. Heinschink & U. Hemetek (red), *Roma – das unbekannte Volk. Schicksal und Kultur*. Wenen: Böhlau Verlag, 110-128.
- Heinschink, M & U. Hemetek (red) (1994). *Roma: das unbekannte Volk. Schicksal und Kultur*. Wien: Böhlau Verlag.
- Hooghout e.a. (1986). *Rom=mens. Zigeuners in Nederland van de 15<sup>de</sup> eeuw tot heden*. Amsterdam.
- Hovens, P. & R. Dahler (1988). *Zigeuners in Nederland: cultuur, geschiedenis en beleid. Sociaal- antropologische cahiers* 22. Nijmegen.
- Hurk, A. van den, J. Poels, J. Rijs e.a. (1997). *Wonen in een wagen en leren op school. Handreiking voor gemeentelijke aandachtsfunctionarissen*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- KPC (1986). *Informatie- en leermiddelenpakket buitenlandse zigeuners*. 's-Hertogenbosch: LPC.
- Landelijke Sinti Organisaties (1997). *Weile meer Sinti ham (Omdat wij Sinti zijn)*. Best.
- Liegeois, J. (1987). *School provision for gypsy and traveller children: a synthesis report*. Brussels:



- Commission of the European Communities.
- Liegeois, J. & N. Gheorghe (1995). *Roma/Gypsies: a European minority*. London: Minority Rights Group.
- Lucassen, L. (1990). *En men noemde hen Zigeuners. De geschiedenis van Kalderasch, Ursari, Lowara en Sinti in Nederland, 1750-1944*. Den Haag: SDU Uitgeverij.
- Lucassen, L. & W. Willems. (1990). *Ongewenste Vreemdelingen*. Den Haag: SDU Uitgeverij.
- Matras, Y. (ed) (1995). *Romani in contact. The history, structure and sociology of a language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Matras, Y. (ed) (1998). *The Romani element in non-standard speech*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Matras, Y. (1999). Writing Romani. The pragmatics of codification in a stateless language. *Applied Linguistics* 20 (4), 481-502.
- Matras, Y., P. Bakker & H. Kyuchukov (eds) (1997). *The typology and dialectology of Romani*. Amsterdam: John Benjamins.
- Onderwijs aan woonwagen- en zigeunerleerlingen (1997). *Themanummer Stimulus*, oktober.
- Overbekking, J., A. Hahn & R. Geerts (1987). *Nederlandse zigeuners en burgermaatschappij: een eeuwigdurend schaakspel*. Nijmegen: Onderzoek- en Adviesbureau Geerts.
- Penninx, R. (1988). *Minderheidsvorming en emancipatie. Balans van kennisverwerving ten aanzien van immigranten en woonwagenbewoners 1967-1987*. Alphen aan de Rijn: Samson.
- Peterink, G. (1993). The Netherlands. Secondary education for children of gypsies and travellers in the Netherlands. In: ACERT (ed), *The education of gypsies and traveller children*. Hatfield: University of Herefordshire Press.
- Poels, J. (1996). *Handreiking/ Instrumenten. Het organiseren van aandacht voor woonwagen- en zigeunerleerlingen in het kader van gemeenschappelijke onderwijsachterstandsplannen*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Rijs, J., E. Tijsma & A. van der Hurk (1996). *Onderwijs aan woonwagen- en zigeunerkinderen. Van centraal naar lokaal beleid*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Rooker, M. (2001). Non-territorial languages, Romany as an example. In: S. Trifunovska & F. de Varennes (eds), *Minority rights in Europe. European minorities and languages*. Den Haag: T.M.C. Asser Press, 43-53.
- Sijs, N. van der (1995). Zigeunerwoorden in het Nederlands. *Trefwoord* 10, 102-110.
- Venes, A. (1995). *Zigeunerkinderen in het basisonderwijs. Een studie naar de taalvaardigheid*. Eindhoven: DOBA.
- Voort, H. van der (1993). De standaardisering van het Romani. In: J. ten Thije (red), *Waar komen de juiste ideeën vandaan? Feestboek voor Gerard Hubers*. Amsterdam: Instituut voor ATW, 58-62.
- Waelen, W., G. Overbekking, R. Geerls & A. Dahler (1990). *Buitenlandse Zigeuners: een evaluatie van het gevoerde overheidsbeleid*. Nijmegen.
- Willems, W. (1995). *Op zoek naar de ware zigeuner. Zigeuners als studieobject tijdens de Verlichting, de Romantiek en het Nazisme*. Utrecht: Jan van Arkel.
- Willems, W. & L. Lucassen (1990). *Ongewenste vreemdelingen: buitenlandse zigeuners en de Nederlandse overheid (1969-1989)*. Den Haag: SDU Uitgeverij.
- Wuite, R. (1989). *Den Haag, zijn zigeuners en hun vervolging*. Den Haag: Warray.

## 15.14 Somaliërs

- Bouwmeester, M., M. Deković & H. Groenendaal (1998). *Opvoeding in Somalische vluchtelingen-gezinnen in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Kurvers, J. (2000). Het Somalisch. *Alfanieuws. Bulletin voor docenten in de alfabetisering* 1, 24-27.
- Mohamoud, A. (2000). Somaliërs. Overleven in een ongemakkelijke omgeving. In: I. van Kessel & N. Tellegen (red), *Afrikanen in Nederland*. Amsterdam/Leiden: KIT/Afrika Studiecencentrum.
- Mous, M. & C. Ruumi (2001). In: G. Extra & J.J. de Ruiter (red), *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland*. Amsterdam: Bulaaq, 255-273.
- Reek, E. van den (2001). *Somaliërs en integratie. Een profielschets*. Tilburg: Wetenschapswinkel KUB.
- Saeed, J. (1999). *Somali*. Amsterdam: John Benjamins.
- Stassen, P. (1994). Hafida uit Somalië komt naar Nederland. De opvang van nevenstromers in het basisonderwijs. *Jeugd in School en Wereld* 79, 35-38.
- Tillaart, H. van den, M. Olde Monnikhof, S. van den Berg & J. Warmerdam (2000). *Nieuwe etnische groepen in Nederland: Een onderzoek onder vluchtelingen en statushouders uit Afghanistan, Ethiopië en Eritrea, Iran, Somalië en Vietnam. Hoofdstuk 5: Somaliërs*. Nijmegen: ITS.
- Warsame, A. & A. van Keulen (1998). *Somalische ouders over opvoeden in Nederland*. Utrecht: Bureau Mutant.
- Wit, W. de (1998). Somalische vluchtelingen in het onderwijs. *Profiel* 5, 15-18.

## 15.15 Spanjaarden

- Consejería de Educación (1999). *Aprendizaje y enseñanza del español para los estudiantes adultos en Holanda*. Amsterdam: Consejería de Educación de la Embajada de España.
- Consejo Residentes Españoles (2000). *Boletín informativo del Consejo Residentes Españoles*. Amsterdam: Consulado General de España.
- Driessen, G., K. de Bot & P. Jungbluth (1989). *De effectiviteit van het onderwijs in eigen taal en cultuur. Prestaties van Marokkaanse, Spaanse en Turkse leerlingen*. Nijmegen: ITS.
- Esch, M. van (1993). Spanish. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 227-252.
- Guardiola Guadiola, A. (1999). *Informe: nueva ley de la OALT y su implantación*. Hilversum: A.N.P.L.C.E.-OALT.
- Lindo, F. (1995). *Gezin, gemeenschap en schoolgedrag. Kinderen van Turkse en Iberische arbeidsmigranten vergeleken*. Amsterdam: UvA.
- Lindo, F. (1996). *Maakt cultuur verschil? De invloed van groeps-specifieke gedragspatronen op de onderwijsloopbaan van Turkse en Iberische migrantenjongeren*. Amsterdam: Het Spinhuis. Proefschrift Utrecht.
- Lindo, F. & T. Pennings (1992). *Jeugd met toekomst. De leefsituatie en sociale positie van Portugese, Spaanse en Joegoslavische jongeren in Nederland*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Rooy, W. van (1986). OETC voor Spaanse, Kaapverdiaanse en Portugese kinderen. *Moer* 1/2, 61-71.
- Schroten, J. (1987). *Aspectos del español en Holanda: la situación lingüística de la segunda generación*

- de emigrantes*. Utrecht: Vakgroep Spaans.
- Seuma, L. (1987). Het Spaans van elf Spaanse kinderen in Nederland. *Levende Talen* 420, 268-272.
- Sierra Martínez, F. (1987). La enseñanza bicultural/intercultural en Holanda. *Lengua y educación en Europa*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona, 103-117.
- Sierra Martínez, F. (1991). *Contribución al estudio del habla de los hijos de los emigrantes españoles en Holanda*. Madrid: UNED.
- Sierra Martínez, F. & N. Kremers (2001). Spaans. In: G. Extra & J.J. de Ruiter (red), *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland*. Amsterdam: Bulaaq, 274-286.
- Siguan, M. (1992). *España plurilingüe*. Madrid: Alianza Editorial.
- Smedt, H. de (1986). De didactische realisatie van het moedertaalonderwijs binnen het bicultureel Foyer-project: de ervaringen van Italiaanse en Spaanse leerkrachten. *Moer* 1/2, 164-169.

## 15.16 Surinamers

- Adamson, L. (2001). Sranan. In: G. Extra & J.J. de Ruiter (red), *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland*. Amsterdam: Bulaaq, 287-305.
- Ashruf, G. (1986). OETC Hindi, Urdu, en Sarnami voor Surinamers. *Moer* 1/2, 92-98.
- Ayal, J. (1994). Hm's en andere minimale responsen van Molukse en Surinaamse sprekers. Een kleinschalig onderzoek. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 50, 9-20.
- Baas, M. de (1990). Meertaligheid en intercultureel onderwijs. Wat betekent dit voor Surinaamse leerlingen? In: W. van Galen (red), *Meertaligheid op school*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 105-120.
- Berg, G. van den & K. Masson (1987). Leerachterstand bij allochtone leerlingen. Surinaamse leerlingen in het lager onderwijs. *Migrantenstudies* 3, 32-38.
- Bouwman, A. (1999). In de lift. Het schoolsucces van Surinaamse meisjes. *Vernieuwing* 58, 21-23.
- Budike, F. & B. Mungra (1986). *Creolen en Hindostanen*. Weesp: Het Wereldvenster.
- Burleson, H. (1986). Lessen in het Sranan voor Surinaamse kinderen. *Moer* 1/2, 88-91.
- Charry, E., G. Koefoed & P. Muysken (1993). *De talen van Suriname. Achtergronden en ontwikkelingen*. Muiderberg: Coutinho.
- Deprez, K. & R. de Bies (1985). Creolen en Hindostanen over Nederlands, Sarnami en Sranan: een onderzoek in Paramaribo. *OSO, Tijdschrift voor Surinaamse Taalkunde, Letterkunde en Geschiedenis* 4 (2), 191-213.
- Distelbrink, M. (1998). *Opvoeding in Surinaams-Creoolse gezinnen in Nederland. Een eigen koers*. Assen: Van Gorcum.
- Distelbrink, M. (2001). *Opvoeden zonder man. Opvoeding en ontwikkeling in Creools-Surinaamse een- en tweoudergezinnen in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Dors, H. & K. Sietaram (1989). *De onderwijssituatie van Surinaamse leerlingen: stand van zaken en perspectieven*. Utrecht: Stichting Surinaams Inspraakorgaan.
- Ferrier, J. (1985). *De Surinamers*. Muiderberg: Coutinho.
- Haan, D. de (1987). De verwerving van het Nederlands als schooltaal: kenmerken van taalgebruik van Surinaamse en Nederlandse kinderen. In: G. Extra, R. van Hout & T.

- Vallen (red), *Etnische minderheden, taalvererving, taalonderwijs, taalbeleid*. Dordrecht: Foris, 65-84.
- Haan, D. de (1988). Surinaamse kinderen en hun beheersing van Sarnami en Sranan. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 30, 143-156.
- Haan, D. de (1990). Diep Nederlands. Vaardigheid van Nederlandse en Surinaamse kinderen in het Nederlands van school. In: C. Klaassen & P. Jungbluth (red), *Onderwijs en Samenleving*. Nijmegen: ITS, 237-252.
- Haan, D. de (1994). *Deep Dutch. Towards an operationalization of school language skills*. Amsterdam: IFOTT, Studies in Language and Language Use. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Haan, D. de, M. Cromwell & G. Ramnandanlal (1987). Taalatititude en taalbeheersing van Surinaamse kinderen. *OSO Tijdschrift voor Surinaamse Taalkunde, Letterkunde en Geschiedenis* 2, 165-184.
- Heelsum, A. van (1997). *De etnisch-culturele positie van de tweede generatie Surinamers*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Jadoenandansing, S. & G. Koefoed (1991). De Surinamers. In: J.J. de Ruiter (red), *Talen in Nederland. Een beschrijving van de taalsituatie van negen etnische groepen*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 157-206.
- Karsten, S. & Y. Leeman (198). Holland in Suriname, Surinamese in Holland. *Compare* 18, 63-77.
- Koefoed, G. & S. Jadoenandansing (1993). Surinamese languages. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 51-67.
- Koefoed, G. & J. Tarenskeen. (1992). De opbouw van de Sranan woordenschat. *OSO Tijdschrift voor Surinaamse Taalkunde, Letterkunde en Geschiedenis* 11, 67.
- Koot, W., V. Tjon-A-Ten & P. Uniken Venema (1985). *Surinaamse kinderen op school*. Muiderberg: Coutinho.
- Koot, W. & P. Uniken Venema (1988). Education: the way up for Surinamese in the Netherlands? In: M. Cross & H. Entzinger (eds), *Lost illusions: Caribbean minorities in Britain and the Netherlands*. London: Routledge, 185-203.
- Lange, S. de, V. Tjon-A-Ten & G. de Witte (1986). *Onderzoek naar de positie van Surinaamse leerlingen in een aantal scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde.
- Leistra, G. (1995). *Parbo aan de Amstel*. Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Leseman, P., F. Sijsling, S. Jap-A-Joe & S. Sahin (1995). Gezinsdeterminanten van de cognitieve ontwikkeling van vierjarige Nederlandse, Surinaamse en Turkse kleuters. *Pedagogische Studiën* 72, 186-205.
- Martens, E. & A. Verweij (1997). *Surinamers in Nederland. Kerncijfers 1996*. Rotterdam: ISEO.
- Masson, K. & G. van den Berg (1987). *Nederlandse en Surinaamse leerlingen. Leerpresetaties en sociaal-emotioneel gedrag. Een onderzoek op twee basisscholen in een nieuwbouwwijk*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Ministerie van WVC (1988/1991). *Surinamers in Nederland: een keuze uit de literatuur*. Rijswijk.
- Niekerk, M. van (2000). *De Krekel en de Mier - Fabels en feiten over maatschappelijke stijging van Creoolse en Hindoestaanse Surinamers in Nederland*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Pels, T. (red) (1994). *Opvoeding in Chinese, Marokkaanse en Surinaams-Creoolse gezinnen*.

Rotterdam: ISEO.

- Riksen-Walraven, J. (1994). *Instapje: ontwikkeling en evaluatie van een thuisstimuleringsprogramma voor Surinaamse opvoeders met een kind van één jaar*. Rijswijk: Ministerie van WVC.
- Rolfes, I. (1997). Suriname. A bibliography 1989-1995. *Caribbean bibliographies*. Leiden: KITLV Press.
- Schoot, H. van der (1984). *'Ze spreken toch gewoon Nederlands'. Een onderzoek naar de attitudes van Nederlandse leerkrachten ten aanzien van de taalsituatie en taalproblematiek van hun Surinaamse leerlingen*. Utrecht: Rijksuniversiteit Utrecht.
- Snijders, R. (1995). *Surinaams van de straat*. Amsterdam: Prometheus.
- Tjon-A-Ten, V. (1987). *Creoolse en Hindoestaanse kinderen in het Nederlandse lager onderwijs. Een studie naar de problemen van Surinaamse kinderen van Creoolse en Hindoestaanse origine in het Nederlandse lager onderwijs*. Proefschrift Utrecht.
- Tjon-A-Ten, V. (1989a). De participatie van Surinaamse ouders in het onderwijs aan hun kinderen en de rol van steunfunctie-instellingen. *Span'noe* 16, 10-14.
- Tjon-A-Ten, V. (1989b). *Ouderparticipatie: project actieplan preventie en interventie Surinaamse jongeren*. Utrecht: Stichting Landelijke Federatie van Welzijnsorganisaties voor Surinamers.
- Tjon-A-Ten, V. & K. Autar (red) (1990). *Schoolloopbaanverbetering van Surinaamse leerlingen*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Wetering, W. van de (1986). Een sociaal vangnet. Quasi-verwantschap, religie en sociale orde bij de Creoolse Surinamers in de Bijlmermeer. *Sociologische Gids* 33, 233-252.

### 15.17 Surinamers en Antillianen

- Beek, P. van & M. Rooduijn (1986). *De leefsituatie van Surinamers en Antillianen in Nederland. Deel 1: Eerste uitkomsten*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Boogaard, M. (1990). *De Nederlandse taalvaardigheid van allochtone en Nederlandse kleuters. Peiling van de taalvaardigheid in het Nederlands van Surinaamse, Antilliaanse, Marokkaanse, Turkse en Nederlandse leerlingen aan het einde van de kleuterperiode*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Bosch, S. van den (1997). Een omslag van verticaal naar horizontaal. Instroomprojecten Surinaamse en Antilliaanse leerkrachten. *Uitleg* 13, 24-26.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (1988). *De leefsituatie van Surinamers en Antillianen in Nederland, 1985. Deel II: Kerncijfers*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Haan, D. de (1986). De taal van Antilliaanse, Molukse en Surinaamse kinderen. In: R. Appel (red), *Minderbeden: taal en onderwijs*. Muiderberg: Coutinho, 67-85.
- Karsten, S., J. de Lannoy & Y. Leeman (1984). *Het onderwijsbeleid ten aanzien van Suriname, de Antillen en (im)migranten in Nederland. De vorming en voortzetting van een traditie van dominantie*. Amsterdam: Vakgroep Onderwijskunde.
- Martens, E., C. Prins & Th. Roelandt (1994). De Turkse, Marokkaanse, Surinaamse, Antilliaanse en Arubaanse bevolking in Nederland. In: J. Veenman & Th. Roelandt (red), *Onze bestaan. De maatschappelijke positie van Turken, Marokkanen, Surinamers en Antillianen in Nederland*. Amsterdam: Boom, 52-78.
- Oostindie, G. & E. Maduro (1986). *In het land van de overheerser, II. Antillianen en Surinamers in Nederland, 1634/1667- 1954*. Dordrecht: Foris.
- Schoot, H. van der & C. van der Voort (1986). *Daar zit wat in... Thematisch-cursorisch tweede-*

- taalonderwijs voor volwassenen. Een handleiding voor lesgevers met een uitwerking voor Surinaamse en Antilliaanse cursisten.* Utrecht: Stichting Educatie Culturele Minderheden.
- Tas, R. (1987). La population originaire du Surinam et des Antilles Néerlandaises aux Pays-Bas, 1971-1986. *Revue Européenne des Migrations Internationales* 3, 69-89.
- Veenman, J. & Th. Roelandt (red) (1994). *Onzeker bestaan: de maatschappelijke positie van Turken, Marokkanen, Surinamers en Antillianen in Nederland.* Amsterdam: Boom.

## 15.18 Turken

- Aarssen, J. (1996). *Relating events in two languages. Acquisition of cohesive devices by Turkish-Dutch bilingual children at school age.* Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Multilingualism 2. Proefschrift Tilburg.
- Aarssen, J. (1996). Tweetalige ontwikkeling van Turkse kinderen in Nederland. *Samenwijs* 16 (10), 10-12.
- Aarssen, J. (1998). Acquisition of topic continuity in Turkish children's narratives. In: L. Johanson (ed), *Proceedings of the Seventh International Conference on Turkish Linguistics.* Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 501-516.
- Aarssen, J. (2001). Development of temporal relations in narratives by Turkish-Dutch bilingual children. In: L. Verhoeven & S. Strömquist (eds), *Narrative development in a multilingual context.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 209-231.
- Aarssen, J. (2002). Turks in Lombok: een sterk (s)taaltje? In: H. Bennis, G. Extra, P. Muysken & J. Nortier (red), *Een buurt in beweging. Talen en culturen in het Utrechtse Lombok en Transvaal.* Amsterdam: Aksant, 235-248.
- Aarssen, J., M. Akinci & K. Yağmur (2001). Development of clause linkage in narratives: a comparison of Turkish children in Australia, France, the Netherlands and Turkey. In: M. Almgren, A. Barrena, M. Ezeizabarrena, I. Idiazabal & B. MacWhinney (eds), *Research on child language acquisition.* Somerville MA: Cascadilla Press, 41-56.
- Aarssen, J. & A. Backus (1996). *Turks van de straat (Sokaktaki Türkçe). Een lexicon van alledaags Turks.* Amsterdam: Prometheus.
- Aarssen, J. & A. Backus (1999). Turkish in The Netherlands. *Newsletter of the Turkish Area Study Group* 49, 19-27.
- Aarssen, J. & A. Backus (2001). Turks. In: G. Extra & J.J. de Ruiter (red), *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland.* Amsterdam: Bulaag, 306-328.
- Aarts, R. (1991). Selma en Halime. De taalsocialisatie van Turkse kinderen in Nederland. *Vernieuwing* 50, 18-20.
- Aarts, R. (1994a). *Functionele geletterdheid van Turkse kinderen in Turkije en in Nederland.* De Lier: ABC. Proefschrift Tilburg.
- Aarts, R. (1994b). Sociaal-culturele oriëntatie en taalvaardigheid van Turkse kinderen aan het einde van de basisschool. *Migrantenstudies* 10, 149-167.
- Aarts, R. (1997). *Turks in het basisonderwijs. Onderzoek naar de dagelijkse praktijk van het onderwijs in eigen taal.* Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Meertaligheid 8.
- Aarts, R. (1998). Functional literacy of Turkish children in Turkey and in the Netherlands. In: J. Johanson (ed), *Proceedings of the Seventh International Conference on Turkish Linguistics.* Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 517-526.

- Aarts, R. (2001). De ontwikkeling van een instaptoets Turks voor het voortgezet onderwijs. *Gramma/TTT* 8, 165-184.
- Aarts, R. & A. van Baaren (1990). De voorschoolse taalomgeving van Turkse kinderen. *Moer* 7, 328-335.
- Aarts, R. & L. Verhoeven (1999). Literacy attainment in a second language submersion context. *Applied Psycholinguistics* 20 (3), 377-393.
- Alkan, M. (1985). Eigen taal- en cultuuronderwijs voor Turke kinderen. In: E. de Moor (red), *Arabisch en Turke op school. Discussies over eigen taal- en cultuuronderwijs*. Muiderberg: Coutinho, 21-44.
- Alkan, M. & R. Kabdan (1989). *Turkse taal (en cultuur) in het basisonderwijs. Onderzoek naar meningen van Turkse eigen taal (en cultuur) leerkrachten over hun behoeften aan programma- en materiaalontwikkeling voor het onderwijs in de Turkse taal (en cultuur)*. Amsterdam: SCO.
- Alkan, M. & R. Kabdan (1993). Droom of werkelijkheid? Succes onder Turken in Nederland. In: S. Ruben (red), *Binnen de grenzen: immigratie, etniciteit en integratie in Nederland*. Utrecht: De Tijdstroom, 126-141.
- Alkan, M. & R. Kabdan (1995). *Goed onderwijs, een goede baan en een gelukkig leven. Perspectieven van Turkse leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO.
- Appel, R. (1988). Het tweetalige lexicon: woordassociaties van Turkse kinderen in het Turks en het Nederlands. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 30, 132-142.
- Appel, R. & Lalleman, J. (1989). Het Nederlands van Turkse kinderen. *Gramma* 13 (2), 113-127.
- Appel, R. & A. Schaufeli (1990). Meer Nederlands of meer Turks? De woordenschat van Turkse kinderen in Nederland. *Forum der Letteren* 31 (1), 27-40.
- Avermaet, P. van & J. Klatter-Folmer (1997). De relatie tussen taalkeuze, inschatting taalvaardigheid Nederlands en sociaal-culturele factoren bij Italianen in Vlaanderen en Turken in Nederland. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 57 (2), 93-103.
- Backus, A. (1992). *Patterns of language mixing. A study in Turkish-Dutch bilingualism*. Wiesbaden: Harrasowitz.
- Backus, A. (1993). Turkish-Dutch code-switching and the frame-process model. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, 223-235.
- Backus, A. (1996a). *Two in one. Bilingual speech of Turkish immigrants in the Netherlands*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Multilingualism 1. Proefschrift Tilburg.
- Backus, A. (1996b). Het intergenerationele codewisseling-continuum binnen de Turkse gemeenschap in Nederland. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 45, 25-37.
- Backus, A. (1998). Turks-Nederlandse codewisseling. Universele en taalspecifieke aspecten van taalcontact. *Nederlandse Taalkunde* 3 (1), 1-16.
- Backus, A. (1999). The intergenerational codeswitching continuum in an immigrant community. In: Extra, G. & L. Verhoeven (eds), *Bilingualism and Migration*. Berlin: Mouton de Gruyter, 261-279.
- Backus, A. (2000a). Insertional codeswitching in an immigrant language: 'just' borrowing or lexical reorientation? *Bilingualism: Language and Cognition* 3 (2), 103-105.
- Backus, A. (2000b). What kind of talk is alternational codeswitching? In: A. Holmen & J. Jørgensen (eds), *Det er Conversation 801, degil mi? Perspectives on the bilingualism of Turkish speaking children and adolescents in North Western Europe*. Copenhagen.

- Backus, A. (2001). The role of semantic specificity in insertional codeswitching: evidence from Dutch Turkish. In: R. Jacobson (ed), *Codeswitching worldwide II*. Berlijn: Mouton de Gruyter, 125-154.
- Backus, A. & H. Boeschoten (1998). Language change in immigrant Turkish. In: G. Extra & J. Maartens (eds), *Multilingualism in a multicultural context. Case studies on South Africa and Western Europe*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Multilingualism 10, 221-237.
- Backus, A. & H. van der Heijden (1998). Life and birth of a bilingual. The mixed code of bilingual children and adults in the Turkish community in the Netherlands. In: L. Johanson (ed), *Proceedings of the Seventh International Conference on Turkish Linguistics*. Wiesbaden: Harrassowitz, 527-551.
- Backus, A. & R. van Hout (1995). Distribution of code-switches in bilingual conversations. *Summer school on code-switching and language contact*. Leeuwarden: Fryske Akademy, 16-28.
- Böcker, A. (1994). Op weg naar een beter bestaan. De ontwikkeling van de maatschappelijke positie van Turken in Nederland. In: H. Vermeulen (red), *Het democratisch ongeduld: de emancipatie en integratie van zes doelgroepen van het minderhedenbeleid*. Amsterdam: Het Spinhuis, 145-176.
- Böcker, A. (1995). Les Turcs des Pays-Bas. Entre continuité et changement: une sous-classe en formation? *Les annales de l'autre islam* 3, 94-109.
- Boeschoten, H. (1988). De verwerving van temporele referentie in het Turks door kinderen in de leeftijd van 4 tot 7 jaar. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 30, 93-104.
- Boeschoten, H. (1990). *Acquisition of Turkish by immigrant children in the Netherlands aged 4 to 6*. Wiesbaden: Harrasowitz. Proefschrift Tilburg.
- Boeschoten, H. (1991). Turkish in the Netherlands. Patterns of change over generations. In: B. Brendemoen (ed), *Altaica Osloensia. Proceedings from the 32nd meeting of the Permanent International Altaistic Conference*. Oslo: Oslo University, 39-48.
- Boeschoten, H. (1992). Hollanda Türkçesi diye bir şey gelismekte mi? (Is er een Nederlandse variant van het Turks ontstaan?). *Dilbilim Arastirmalari*, 11-18.
- Boeschoten, H. (1993). Batavo-Turks: een nieuw soort Turks in Nederland. In: J. Goedegebuure (red), *Nieuwe wegen in taal- en literatuurwetenschap. Handelingen van het eenenveertigste Filologencongres 1991*. Tilburg: Tilburg University Press, 103-116.
- Boeschoten, H. (1997). Code-switching, code-mixing and code-alternation: what a difference. In: R. Jacobson (ed), *Codeswitching worldwide*. Berlin: Mouton de Gruyter, 15-24.
- Boeschoten, H. (1998a). İki dilli ortamda kavram karismasi. (Conceptual confusion in a bilingual environment). In: K. Imer & L. Uzun (eds), *Dogan Aksan Armagani*. Ankara: University of Ankara, 1-5.
- Boeschoten, H. (1998b). The speakers of Turkic languages. In: L. Johanson & E. Csátó (eds), *The Turkic languages*. London/New York: Routledge, 1-16.
- Boeschoten, H. (2000). Convergence and divergence in migrant Turkish. In: K. Matheier (ed), *Dialect and migration in a changing Europe*. Hamburg: Peter Lang, 145-154.
- Boeschoten, H. & A. Backus (1997). Code-switching and ongoing linguistic change. *Turkic Languages* 1, 41-62.
- Boeschoten, H., M. Dorleijn & M. Leezenberg (1993). Turkish, Kurdish and other languages from Turkey. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 109-142.
- Boeschoten, H. & L. Verhoeven (1986). Turkish language development of Turkish children



- in The Netherlands. In: A. Aksu & E. Erguvanli (eds), *Proceedings of the Second Conference on Turkish Linguistics*. Istanbul: Bogazici University Press, 269-280.
- Boeschoten, H. & L. Verhoeven (1987). Language-mixing in children's speech. Dutch language use in Turkish discourse. *Language Learning* 37, 191-215.
- Bogers, A. (1993). De verwerving en produktie van verleden-tijdsvormen door Nederlandse en Turkse kinderen. *Gramma/TTT* 2 (3), 203-212.
- Bossers, B. (1992). *Reading in two languages. A study of reading comprehension in Dutch as a second language and in Turkish as a first language*. Proefschrift Vrije Universiteit Amsterdam.
- Can, M. & H. Can-Engin (1997). *De zwarte tulp: de positie van Turken in Nederland*. Utrecht: Jan van Arkel.
- Coenen, E. (2001). *Word niet zoals wij! De veranderende betekenis van onderwijs bij Turkse gezinnen in Nederland*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Craats, I. van de (2000). How to get rid of the Turkish morphological system. The promotion of Turkish L2 learners. In: A. Göksel & C. Kerslake (eds), *Studies on Turkish and Turkish languages*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 335-341.
- Craats, I. van de & R. van Hout (1997). De nieuwe kleren VAN de keizer. VAN als venster op de T2-verwerving van Turkse leerders. *Gramma/TTT* 6, 151-167.
- Diephuis, R., W. Galjee, M. Hajer, T. Meestringa & H. Mulder (1992). *Kerndoelen Turks in het basisonderwijs en de eerste fase van het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Doomernik, J. & H. van Amersfoort (1996). Immigrant communities or diasporas? Turkish immigrants in the Netherlands. In: G. Prevelakis (ed), *Les réseaux des diasporas/the network of diasporas*. Nicosia: KYKEM.
- Dorleijn, M. (2002). 'Ik leg mijn schoen met Sinterklaas!' Leenvertalingen in het Turks en Nederlands. In: H. Bennis, G. Extra, P. Muysken & J. Nortier (red), *Een buurt in beweging. Talen en culturen in het Utrechtse Lombok en Transvaal*. Amsterdam: Aksant, 217-234.
- Driessen, G. & K. de Bot (1990). Turkse en Nederlandse taalvaardigheid en leerlingkenmerken. Leerderskenmerken: individuele verschillen in het leren van talen. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 37, 83-91.
- Eversteijn, N. (2001). 'Mag ik een Turkse?' Taalkeuze en codewisseling in het Lombokse moppencorpus. In: Th. Meder (ed), *'Er waren een Marokkaan, een Turk en een Nederlander...' Volkskundige en taalkundige opstellen over het vertellen van moppen in de multiculturele wijk Lombok*. Amsterdam: Stichting Beheer IISG, 115-128.
- Eversteijn, N. (2002). 'We praten Turks over de zaktelefoon'. Processen van in- en uitsluiting door taalkeuze en codewisseling onder Turkse jongeren. In: H. Bennis, G. Extra, P. Muysken & J. Nortier (red), *Een buurt in beweging. Talen en culturen in het Utrechtse Lombok en Transvaal*. Amsterdam: Aksant, 169-182.
- Hacquebord, H. (1989). *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Dordrecht: Foris. Proefschrift Groningen.
- Heijden, H. van der (1991). De Turken. In: J.J. de Ruiter (red), *Talen in Nederland*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 229-257.
- Heijden, H. van der (1992). De taalsituatie van Turkse kinderen in Nederland. In: J. Rispen & B. van der Meulen (red), *Gezinsgerichte stimulering van kinderen in achterstandssituaties*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 62-74.
- Heijden, H. van der (1999). Word formation processes in young bilingual children. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Bilingualism and Migration*. Berlin: Mouton de Gruyter,

- Heijden, H. van der & L. Verhoeven (1994). Early bilingual development of Turkish children in the Netherlands. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *The cross-linguistic study of bilingual development*. Amsterdam: North-Holland, 51-73.
- Helvert, C. van (1985). *Nederlands van en tegen Turkse kinderen*. Nijmegen: Sneldruk Enschede. Proefschrift Nijmegen.
- Hooft-Imhulsen, I. 't (1997). Het onderwijs in het Turks als moderne vreemde taal. *Levende Talen* 518, 145-146.
- Huibregts, I. (2001). Onderwijs in twee talen. *Levende talen* 2, 11-20.
- Huls, E. (1990). Communicatiepatronen in Turkse gezinnen. Een casestudy. In: H. Hüttner en H. Kleyer (red), *Gezin en Onderwijs. Themnummer Sociologische Gids* 37, 351-372.
- Huls, E. (1995). Communicatiepatronen in Turkse gezinnen in Nederland. In: E. Huls & J. Klatter-Folmer (red), *Artikelen van de Tweede Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, 285-299.
- Huls, E. (2000). Power in Turkish migrant families. *Discourse and Society* 11 (3), 345-372.
- Hüseyin, S. (1986). Het Turkse OETC. *Moer* 1/2, 55-60.
- Inspiraakorgaan Turken in Nederland (1989a). *Advies over de conceptbeleidsnotitie onderwijs in de eigen taal*. Den Haag.
- Inspiraakorgaan Turken in Nederland (1989b). *Onderwijsrapport*. Den Haag.
- Johanson, L. (1992). *Strukturelle Faktoren in Türkischen Sprachkontakten*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Jong, W. de & M. Verkuyten (1989). Culturele oriëntatie en leerprestaties Nederlandse taal van Turkse kinderen. *Pedagogische studieën* 66, 296-306.
- Jong, W. de & M. Verkuyten (1991). Psycho-sociale factoren en het Nederlands leren van Turkse leerlingen. *Pedagogische Studieën* 68, 254-264.
- Kabdan, R. (1987). *Het onderwijs in de Turkse taal en cultuur. Een kwalitatief onderzoek naar de redenen voor het volgen van het onderwijs in de Turkse taal en cultuur vanuit het perspectief van de diverse betrokkenen*. Amsterdam: SCO.
- Klatter-Folmer, J. (1996). *Turkse kinderen en hun schoolsucces. Een dieptestudie naar de rol van sociaal-culturele oriëntatie, taalvaardigheid en onderwijskenmerken*. Tilburg: Tilburg University Press. Proefschrift Tilburg.
- Klatter-Folmer, J. (1997). Schoolsucces van Turkse kinderen in relatie tot hun sociaal-culturele oriëntatie. *Migrantenstudies* 13, 25-41.
- Klatter-Folmer, J. (1998). 'Ik wil dat mijn kind een goed diploma haalt'. De rol van Turkse ouders in het schoolsucces van hun kinderen. *Vernieuwing* 57, 26-28.
- Klatter-Folmer, J. & P. van Avermaet (1995). Sociale determinanten van taalverschuiving: taalkeuzegedrag bij Turken in Nederland en Italianen in Vlaanderen. In: E. Huls & B. Weltens (red), *Artikelen van de Derde Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, 261-274.
- Klatter-Folmer, J. & P. van Avermaet (1997a). De relatie tussen taalkeuze, inschatting taalvaardigheid Nederlands en sociaal-culturele factoren bij Italianen in Vlaanderen en Turken in Nederland. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 57(2), 93-104.
- Klatter-Folmer, J. & P. van Avermaet (1997b). The relation between language choice, self-assessment of L2 competence and socio-cultural factors amongst Italians in Flanders and Turks in the Netherlands: a theoretical outline. In: L. Díaz & C. Pérez (eds), *Views on the acquisition and use of a second language*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 191-200.

- Kohnstamm, G., G. Meesters & M. Simons (1997). *Je kunt het waarnemen maar niet meten. Onderzoek naar effecten van Opstapje op van huis uit Turkse kinderen*. Leiden: RUL.
- Kroon, S. (1994). Reactions to Turkish in a multilingual Dutch classroom. *Dil dergisi* 25, 82-88.
- Laat, D. de (1989). Al lang geen vreemden meer: 25 jaar Turkse migranten in Nederland. In: H. Theunissen, A. Abelman & W. Meulenkamp (red), *Topkapi & Turkomanie. Turks-Nederlandse ontmoetingen sinds 1600*. Amsterdam: De Bataafsche Leeuw, 168-178.
- Lalleman, J. (1985a). Vooruitgang in Nederlandse taalvaardigheid van Turkse kinderen na twee jaar lagere school. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 22, 18-33.
- Lalleman, J. (red) (1985b). *Nederlandse taalvaardigheid van Turkse kinderen*. Amsterdam: UvA, Instituut voor ATW.
- Lalleman, J. (1986a). Nederlandse taalvaardigheid van in Nederland geboren Turkse kinderen op zes- en op negenjarige leeftijd. *TTT* 6 (4), 357-387.
- Lalleman, J. (1986b). *Dutch language proficiency of Turkish children born in the Netherlands*. Dordrecht: Foris. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Lalleman, J. & R. Appel (1984). Het Nederlands van Turkse kinderen die in Nederland zijn geboren. *Moer*, 26-35.
- Leij, A. van der, e.a. (1991). *Turkse kinderen in onderwijs en opvoeding. Een interdisciplinaire dieptestudie naar meningen en ervaringen van Turkse basisschoolkinderen, hun ouders en leerkrachten in een kleine stad*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Leseman, P. & S. Şahin (1996). Tweetalige ontwikkeling van Turkse peuters. *Pedagogische Studiën* 73, 259-274.
- Leseman, P., F. Sijsling, S. Jap-A-Joe & S. Şahin (1995). Gezinsdeterminanten van de cognitieve ontwikkeling van vierjarige Nederlandse, Surinaamse en Turkse kleuters. *Pedagogische Studiën* 72, 186-205.
- Lindo, F. (1995a). Ethnic myth or ethnic might? On the divergence in educational attainment between Portuguese and Turkish youth in the Netherlands. In: G. Baumann & T. Sunier (eds), *Post-migration ethnicity: de-essentializing cohesion, commitments, and comparison*. Amsterdam: Het Spinhuis, 144-164.
- Lindo, F. (1995b). *Gezin, gemeenschap en schoolgedrag. Kinderen van Turkse en Iberische arbeidsmigranten vergeleken*. Amsterdam: UvA, Vakgroep CA-NWS/IMES.
- Lindo, F. (1996). *Maaht cultuur verschil? De invloed van groepsspecifieke gedragspatronen op de onderwijsloopbaan van Turkse en Iberische migrantenjongeren*. Amsterdam: Het Spinhuis. Proefschrift Utrecht.
- Martens, E. & A. Verweij (1997). *Turken in Nederland. Kerncijfers 1996*. Rotterdam: ISEO.
- Nijsten, C. (1998). *Opvoeding in Turkse gezinnen in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Özgüzel, S. (1994). *De vitaliteit van het Turks in Nederland. Actoren in het voortgezet onderwijs*. Proefschrift Tilburg.
- Schaufeli, A. (1991a). Woordvolgorde in het Turks van Turkse kinderen in Nederland. In: R. van Hout & E. Huls (red), *Artikelen van de Eerste Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, 357-368.
- Schaufeli, A. (1991b). *Turkish in an immigrant setting. A comparative study of the first language of monolingual and bilingual Turkish children*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Schaufeli, A. (1993). Turkish language development in the Netherlands. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, 147-158.

- Schaufeli, A. (1994a). First language text cohesion in a Turkish-Dutch bilingual setting. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *The cross-linguistic study of bilingual development*. Amsterdam: North-Holland, 199-218.
- Schaufeli, A. (1994b). Het tweetalige mentale lexicon: Nederlands en Turks. *Gramma/TTT* 3 (3), 147-164.
- Schaufeli, A. & A. Drubbel (1995). Hoe taalvaardig zijn Turkse MLK-leerlingen?. In: E. Huls & J. Klatter-Folmer (red), *Artikelen van de Tweede Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, 531-545.
- Sunier, T. (1996). *Islam in beweging. Turkse jongeren en islamitische organisaties*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Theunissen, H., A. Abelman & W. Meulenkamp (red) (1989). *Topkapi & Turkomanie: Turks-Nederlandse ontmoetingen sinds 1600*. Amsterdam: De Bataafsche Leeuw.
- Tillie, J. & M. Fennema (1997). *Turkse organisaties in Amsterdam. Een netwerkanalyse*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Tuk, C., K. Yağmur, G. van Hoof & H. van Toorenburg (2000). *Starten met Turks: Leerplan-voorstel voor Turks als startersvak in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Veen-Schreuder, G. van der (1985). De invloed van E.T.C. Onderwijs op de Nederlandse woordenschat van Turkse kinderen in de leeftijd van 9 t/m 13 jaar. *Pedagogisch Tijdschrift* 10, 500-504.
- Verhallen, M. (1991). Woorddefinities van Nederlandse en Turkse kinderen; een vergelijkend onderzoek naar betekenistoekenning. In: R. van Hout & E. Huls (red), *Artikelen van de Eerste Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, 411-426.
- Verhallen, M., L. Özdemir, E. Yüksel & R. Schoonen (1999). Woordkennis van Turkse kinderen in de bovenbouw van het basisonderwijs. Een vergelijkend onderzoek bij één- en tweetalige Turkse leerlingen. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 61, 21-34.
- Verhoeven, L. (1985). Structural and temporal aspects of Turkish children's reading Dutch as a second language. In: G. Extra & T. Vallen (eds), *Ethnic minorities and Dutch as a second language*. Dordrecht: Floris, 65-86.
- Verhoeven, L. (1986). Leren lezen en schrijven in het Turks. *Moer* 1/2, 157-162.
- Verhoeven, L. (1987). *Ethnic minority children acquiring literacy*. Dordrecht: Foris. Proefschrift Tilburg.
- Verhoeven, L. (1989). Acquisition of clause linking in Turkish. In: A. van Kemenade & H. Bennis (red), *Linguistics in the Netherlands 1989*. Dordrecht: Foris, 153-162.
- Verhoeven, L. (1990). Tweetaligheid en leren lezen van Turkse kinderen. In: M. Du Bois-Reymond & L. Eldering (red), *Nieuwe oriëntaties op school en beroep*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 141-151.
- Verhoeven, L. (1991). Acquisition of Turkish in a mono- and bilingual setting. In: H. Boeschoten & L. Verhoeven (eds), *Turkish Linguistics Today*. Leiden, Brill, 113-149.
- Verhoeven, L. & R. Aarts (1998). Attaining functional biliteracy in the Netherlands. In: A. Durgunoğlu & L. Verhoeven (eds), *Literacy development in multilingual contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 111-134.
- Verhoeven, L. & R. Boeschoten (1985). Integration niederlandischer lexikalischer Elemente ins Türkische. Sprachmischung bei Immigranten der ersten und zweiten Generation. *Linguistische Berichte*, 347-364.
- Verhoeven, L. & R. Boeschoten (1986). First language acquisition in a second language

- submersion environment. *Applied psycholinguistics* 7, 241-256.
- Verhoeven, L. & K. van der Zouw (1987). Leren lezen en schrijven in een minderheidstaal. Naar een structuurmethode voor het Turks. *Pedagogische Studiën* 64, 16-27.
- Verkuyten, M. & W. de Jong (1987). Zelfwaardering en onderwijsleerprestaties van Turkse kinderen. *Pedagogische Studiën* 64, 498-507.
- Willems, W. & A. Cottaar (1989). *Het beeld van Nederland. Hoe zien Molukkers, Chinezen, woonwagenbewoners en Turken de Nederlanders en zichzelf?* Baarn/Den Haag: Ambo/NOVIB.
- Yağmur, K. (1997). The outlook of Turkish in the Netherlands and Germany within a framework of language planning. *Dilbilim Arastirmalari (Linguistic Research)*. Ankara: Kebikec Yayinlari, 147-149.
- Yağmur, K. (2000). Turkish relative clauses: Are they vulnerable to loss in language contact situations? In: C. Kerslake & Göksel, A. (eds), *Studies on Turkish and Turkic languages*. Wiesbaden: Harassowitz, 343-352.
- Yağmur, K. (2001). Turkish and other languages in Turkey. In: G. Extra & D. Gorter (eds), *The other languages of Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, 407-427.
- Yağmur, K. & H. Boeschoten (1999). Teaching of Turkish as a foreign language in the Netherlands (Türkçenin Hollanda'da Yabancı dil olarak eğitim). *Dil Dergisi / Language Journal* 82, 15-20.
- Yerden, I., e.a. (1998). *Höbbs: meer succes op school. School-en leefsituatie van Turkse scholieren, studenten en voortijdige schoolverlaters*. Haarlem: Noordhollands Participatie Instituut.

## 15.19 Turken en Marokkanen

- Aarssen, J. & P. Bos (1996). Verhalen in twee talen: Hoe Turkse en Marokkaanse kinderen verwijzen naar personages. In: H. Heeren, P. Vogel & J. Werdmölder (red), *Etnische minderheden en wetenschappelijk onderzoek. Veranderingen in taal, recht, religie en sociaal-economische positie in Nederland*. Amsterdam: Boom, 164-182.
- Aarssen, J. & P. Bos (1998). Cohesive devices in bilingual development. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Bilingualism and migration*. Berlin: Mouton de Gruyter, 143-164.
- Aarssen, J., P. Bos & L. Verhoeven (1994). Turkish and Moroccan children in the Netherlands. Acquisition of complex syntax in a first and second language. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *The cross-linguistic study of bilingual development*. Amsterdam: North-Holland, 165-179.
- Aarssen, J., J.J. de Ruiter & L. Verhoeven (1992). *Toetsing Turks en Arabisch aan het einde van het basisonderwijs*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Meertaligheid 1.
- Aarssen, J., J.J. de Ruiter & L. Verhoeven (1993). Summative assessment of ethnic group language proficiency. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, 159-179.
- Aarts, R., J.J. de Ruiter & L. Verhoeven (1992). Toetsing Turks en Arabisch aan het einde van de basisschool. *Samenwijs* 12 (9), 395-399.
- Aarts, R., J.J. de Ruiter & L. Verhoeven (1993a). Arabisch en Turks. Nieuwe toetsen in het Nederlandse onderwijs? *Jeugd in School en Wereld* 78, 10-14.
- Aarts, R., J.J. de Ruiter & L. Verhoeven (1993b). *Tweetaligheid en schoolsucces. Relevantie en opbrengst van etnische groepstalen in het basisonderwijs*. Tilburg: University Press, Studies in

- Aarts, R., J.J. de Ruiter & L. Verhoeven (1995). Turkish and Arabic proficiency in a first and second language environment. In: W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon (eds), *The state of minority languages. International perspectives on survival and decline*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 75-96.
- Aarts, R., J.J. de Ruiter & L. Verhoeven (1996a). Moedertaalvaardigheid van Turkse en Marokkaanse leerlingen op het einde van het basisonderwijs. *Gramma/TTT* 5, 99-117.
- Aarts, R., J.J. de Ruiter & L. Verhoeven (1996b). Eigen-taalvaardigheid en schoolsucces van Turkse en Marokkaanse leerlingen. *Pedagogische Studiën* 73, 275-290.
- Aissati, A. el & A. Backus (1998). Minderheidstalen en meerderheidstalen. In: K. Willemsen (red), *Het heilig vuur. De kern van het universitair bestaan*. Groningen: Wolters Noordhoff, 398-409.
- Aissati, A. el & A. Schaufeli (1999). Language maintenance and loss. Evidence from language perception and production. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Bilingualism and migration*. Berlin: Mouton de Gruyter, 363-378.
- Appel, R. (1984). *Immigrant children learning Dutch. Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of second-language acquisition*. Dordrecht: Foris. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Aykaç, R. & M. Köktas (1996). *Meerennen met je kind. Een exploratief onderzoek naar de beleving van en ervaringen met het Nederlandse onderwijs onder Turkse en Marokkaanse ouders*. Utrecht: Stichting Onderzoek en Educatie-bevordering Allochtonen.
- Backus, A. & L. Boumans (1996). Codewisseling en taalvariatie bij Turkse en Marokkaanse jongeren. In: H. Heeren, P. Vogel & J. Werdmölder (red), *Etnische minderheden en wetenschappelijk onderzoek. Veranderingen in taal, recht, religie en sociaal-economische positie in Nederland*. Amsterdam: Boom, 141-163.
- Berg, D. van den (1995). Samenstelling in het Nederlands van volwassen Turken en Marokkanen. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 53, 137-144.
- Berg-Eldering, L. van den (1986). *Van gastarbeider tot immigrant: Marokkanen en Turken in Nederland*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Boeschoten, H., L. Verhoeven & A. Vermeer (1986). De taal van Turkse en Marokkaanse kinderen. In: R. Appel (red), *Minderheden: taal en onderwijs*. Muiderberg: Coutinho, 44-60.
- Bos, P. & J. Aarssen (1996). Turkish and Moroccan children acquiring complex syntax in Dutch. In: K. Sajavaara & C. Fairweather (eds), *Approaches to second language acquisition*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 109-119.
- Boogaard, M. (1990). *De Nederlandse taalvaardigheid van allochtone en Nederlandse kleuters. Peiling van de taalvaardigheid in het Nederlands van Surinaamse, Antilliaanse, Marokkaanse, Turkse en Nederlandse leerlingen aan het einde van de kleuterperiode*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Brassé, P. & M. de Vries (1986). Jonge Turken en Marokkanen. Hun positie in het onderwijs en op de arbeidsmarkt. In: L. van den Berg-Eldering (red), *Van gastarbeid tot immigrant. Marokkanen en Turken in Nederland*. Alphen aan den Rijn: Samsom, 145-170.
- Broeder, P. (1991). *Talking about people. A multiple case study on adult language acquisition*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger. Proefschrift Tilburg.
- Broeder, P. (1988). Spatial reference in L2 Dutch of Turkish and Moroccan adult learners: the initial stages. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Ethnic minorities and Dutch as a second language*. Dordrecht, 209-252.
- Broeder, P., G. Extra & R. van Hout (1994). First language influence on second language

- acquisition: Turkish and Moroccan adults in the Netherlands. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *The cross-linguistic study of bilingual development*. Amsterdam: North-Holland, 265-286.
- Broeke, R. ten & J. McCreedy (1991). *Turkse en Marokkaanse studenten aan de Rijksuniversiteit Utrecht*. Utrecht: Wetenschapswinkel Sociale Wetenschappen.
- Buster, A., K. de Bot & A. Janssen-van Dieten (1984). *Tweede-taalonderwijs voor Turkse en Marokkaanse leerlingen. Een poging tot evaluatie*. Nijmegen: ITS/ITT.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (1985). *De leefsituatie van Turken en Marokkanen in Nederland 1984. Deel 1: Eerste uitkomsten*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (1993). *Turkse en Marokkaanse leerlingen in het Nederlandse onderwijs*. Voorburg: CBS.
- Craats, I. van de (1996). Hier is woont een van mijn vader vriend woont hier. Een meervoudige case-studie naar de verwerving van woordvolgorde en functionele categorieën door volwassen tweede-taalleerders. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 51, 145-157.
- Craats, I. van de (1997). Hulle papa-van kleren. Functionele categorieën en de verwerving van Nederlands als tweede taal. *Nederlandse Taalkunde* 2 (3), 199-222.
- Craats, I. van de (2000). *Conservation in the acquisition of possessive constructions. A study of second language acquisition by Turkish and Moroccan learners of Dutch*. Proefschrift Tilburg.
- Craats, I. van de, N. Corver & R. van Hout (1997). Possession in a second language. In: L. Díaz & C. Pérez (eds), *Views on the acquisition and use of a second language. Proceedings of the Seventh Annual Conference of the European Language Association (EUROSLA)*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 127-139.
- Craats, I. van de, N. Corver & R. van Hout (1998). De wet van behoud van structuur. Verwerving van de possessief in een tweede taal. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 58 (1), 137-147.
- Craats, I. van de, N. Corver & R. van Hout (2000). Conservation of grammatical knowledge: On the acquisition of possessive noun phrases by Turkish and Moroccan Learners of Dutch. *Linguistics* 38 (2), 221-314.
- Crul, M. (1994). Springen over je eigen schaduw. De onderwijsprestaties van Marokkanen en Turken van de tweede generatie. *Migrantenstudies* 10, 168-185.
- Crul, M. (1996a). Succesfactoren in de schoolloopbanen van Turkse en Marokkaanse jongeren van de tweede generatie. *Tijdschrift voor Sociologie* 17, 403-420.
- Crul, M. (1996b). Marokkaanse en Turkse jongeren van de tweede generatie: schoolsucces, hulpbronnen en netwerken. In: H. Heeren, P. Vogel & J. Werdmölder (red), *Etnische minderheden en wetenschappelijk onderzoek. Veranderingen in taal, recht, religie en sociaal-economische positie in Nederland*. Amsterdam: Boom, 119-140.
- Crul, M. (1997). Met de hulp van broers en zussen. Het schoolsucces van Turkse en Marokkaanse jongeren. *Vernieuwing* 56, 18-21.
- Crul, M. (2000). *De sleutel tot succes. Over hulp, keuzen en kansen in de schoolloopbanen van Turkse en Marokkaanse tweede generatie jongeren*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Crul, M. (2001). *Succes maakt succesvol. Leerlingbegeleiding in het voortgezet onderwijs door Turkse en Marokkaanse studenten*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Damhuis, R. (1988). *Tweede-taalverwerving in kleutergroepen. Een onderzoek naar de gelegenheid tot het leren van het Nederlands door Turkse en Marokkaanse kleuters*. Amsterdam: SCO.

- Damhuis, R. (1995). *Interaction and second language acquisition. Participation and control in classroom conversations with young multilingual children*. Amsterdam: IFOT. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Driessen, G. (1991). Ontwikkelingen in T1- en T2-vaardigheidsniveau van Turkse en Marokkaanse leerlingen. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 41, 27-35.
- Driessen, G. (1995). Determinanten van de Nederlandse-taalprestaties van Turkse en Marokkaanse leerlingen in het voortgezet onderwijs. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 50, 87-98/166-167.
- Driessen, G., K. de Bot & P. Jungbluth (1989). *De effectiviteit van het onderwijs in eigen taal en cultuur. Prestaties van Marokkaanse, Spaanse en Turkse leerlingen*. Nijmegen: ITS.
- Duindam, T. & A. de Graaf (1996). Arabisch en Turks: talen voor liefhebbers! *Levende Talen* 511, 378-380.
- Emmelot, Y. & B. Triesscheijn (1998). *De relatie tussen schoolsucces en taalvariabelen bij Turkse en Marokkaanse leerlingen in het basisonderwijs*. Amsterdam: SCO.
- Eppink, A. & C. Janssen (1990). *Kind in twee culturen. Jonge Marokkaanse en Turkse kinderen in Nederland*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Esch, H. van & L. Bruins (1987). De opvoeding van Turkse en Marokkaanse kleuters. *Migrantenstudies* 3, 39-48.
- Esch, H. van & L. Bruins (1987). *Turkse en Marokkaanse kleuters thuis en op school. Een vooronderzoek*. Leiden: RUL, LIDESCO.
- Esch, H. van & L. Bruins (1988). Turkse en Marokkaanse kleuters. Verslag van een vooronderzoek. *Tijdschrift Jeugdonderzoek* 1, 23-26.
- Esch, H. (1990). *Cultuuroverdracht aan Turkse en Marokkaanse jongeren. Onderzoeksverslag*. Leiden: RUL, LIDESCO.
- Extra, G. & R. van Hout (1993). Spatial reference in adult language acquisition. A multiple case study on Turkish and Moroccan learners of Dutch. In: B. Ketteman & W. Wieden (eds), *Current issues in European second language acquisition research*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 379-394.
- Extra, G. & R. van Hout (1996). Second language acquisition by adult immigrants. A multiple case study on Turkish and Moroccan learners of Dutch. In: P. Jordens & J. Lalleman (eds), *Investigating second language acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter, 87-113.
- Extra, G. & L. Verhoeven (1993). A bilingual perspective on Turkish and Moroccan children and adults in the Netherlands. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, 67-100.
- Gerritzen, D. (2002). Voornamen van Marokkaanse en Turkse kinderen. Is er sprake van integratie? In: H. Bennis, G. Extra, P. Muysken & J. Nortier (red), *Een buurt in beweging. Talen en culturen in het Utrechtse Lombok en Transvaal*. Amsterdam: Aksant, 119-132.
- Hamel, B. (1987). Taalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 29, 132-139.
- Hooff, G. van (1998). *Arabisch en Turks. Vakgids voor directies en docenten in het voortgezet onderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Latten, J. & F. de Mast (1987). *Evaluatie veldwerk en betrouwbaarheid resultaten van het leef-situatieonderzoek onder Turken en Marokkanen, 1984*. Heerlen: CBS.
- Latten, J. & P. de Mas (1989). Marokkanen, Turken en Nederlanders: tweedelingen in beeld. Een exploratie op basis van correspondentie-analyse. *Bevolking en Gezin* 3, 31-52.



- Luykx, M. (1988a). *Schoolsucces van Turkse en Marokkaanse meisjes. Een onderzoek naar Turkse en Marokkaanse meisjes in het mavo, havo en vwo*. Utrecht: RUU, ISOR.
- Luykx, M. (1988b). Schoolsucces van Turkse en Marokkaanse meisjes. *Jeugd en Samenleving* 18, 515-526.
- Luykx, M. & P. Uniken Venema, (1985a). Roshida blijft liever thuis. Schoolverzuim bij Turkse, Marokkaanse en Nederlandse meisjes. *Intermediair* 21, 57-63.
- Luykx, M. & P. Uniken Venema (1985b). Schoolmotivatie van Turkse en Marokkaanse meisjes. *Jeugd en Samenleving* 15, 819-830.
- Martens, E., C. Prins & Th. Roelandt (1994). De Turkse, Marokkaanse, Surinaamse, Antilliaanse en Arubaanse bevolking in Nederland. In: J. Veenman & Th. Roelandt (red), *Onzeker bestaan. De maatschappelijke positie van Turken, Marokkanen, Surinamers en Antillianen in Nederland*. Amsterdam: Boom/ISEO, 52-78.
- Moor, E. de (1985). *Arabisch en Turks op school. Discussies over eigen taal- en cultuuronderwijs*. Muiderberg: Coutinho.
- Nelissen, C. & S. Bilgin (1995). *De school thuis. Onderwijsondersteunend gedrag van Marokkaanse en Turkse ouders met kinderen in het voortgezet onderwijs*. Rijswijk: Ministerie van VWS.
- Peters, R. (red) (1987). *Van vreemde herkomst. Achtergronden van Turkse en Marokkaanse landgenoten*. Houten: Het Wereldvenster.
- Ruiter, J.J. de (1995). *Het taalkundig perspectief van Turken en Marokkanen in Nederland: een literatuurstudie*. Woerden: Nationaal Instituut voor Gezondheidsbevordering.
- Ruiter, J.J. de (1996). *Migrantentaal. Het taalkundig perspectief van Turken en Marokkanen in Nederland. Samenvatting van een literatuurstudie*. Woerden: Nationaal Instituut voor Gezondheidsbevordering en Ziektepreventie.
- Ruiter, J.J. de (1998). Language and religion. Moroccan and Turkish communities in Europe. *ISIM Newsletter* 1.
- Schenning, S. (1998). *Learning to talk about space. The acquisition of Dutch as a second language by Moroccan and Turkish adults*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Multilingualism 11. Proefschrift Tilburg.
- Strating-Keurentjes, H. (2000). *Lexicale ontwikkeling in het Nederlands van autochtone en allochtone kleuters*. Proefschrift Tilburg.
- Teunissen, J. (1986). *Eén school, twee talen. Een onderzoek naar de effecten van een tweetalig-bicultureel onderwijsprogramma voor Marokkaanse en Turkse leerlingen op basisscholen te Enschede*. Proefschrift Utrecht.
- Uitleg (1990). Invoering Arabische taal en Turkse taal in lbo en mavo. *Uitleg* 18C, 101-103.
- Uitleg (1994a). Regeling examenprogramma's Arabische taal en Turkse taal vbo D en mavo D. *Uitleg* 17a, 22 juni 1994.
- Uitleg (1994b). Regeling examenprogramma's Arabisch en Turks havo en vwo. *Uitleg* 18a, 6 juli 1994.
- Veen, I. van der (2001). Succes op school Turkse en Marokkaanse leerlingen in het havo en vwo. *Vernieuwing* 60, 20-22.
- Veen, N. van der, A. Atas & G. Leeuwestein (1990). *Ouderparticipatie van buitenlandse ouders, onderwijsvoorrrangsbeleid. Een onderzoek naar onderbetrokkenheid en onderwijssteunend gedrag van Turkse en Marokkaanse ouders*. Rotterdam: Stichting Buitenlandse Werknemers Rijnmond.
- Veenman, J. & Th. Roelandt (red) (1994). *Onzeker bestaan: de maatschappelijke positie van Turken, Marokkanen, Surinamers en Antillianen in Nederland*. Amsterdam: Boom.

- Verhoeven, L., G. Extra, Ö. Konak, G. Narain & R. Zerrouk. (1993a). *Tweetaligheid bij allochtone kleuters. Opzet en resultaten van een proefpeiling bij Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse/Arubaanse kleuters*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Meertaligheid 2.
- Verhoeven, L., G. Extra, Ö. Konak, G. Narain & R. Zerrouk (1993b). *Vroege tweetaligheid bij Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse/Arubaanse kleuters*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Vermeer, A. (1985). Moroccan and Turkish children in the Netherlands. The influence of social factors on tempo and structure of L2 acquisition. In: G. Extra & T. Vallen (eds), *Ethnic minorities and Dutch as a second language*. Dordrecht: Foris, 49-64.
- Vermeer, A. (1986). *Tempo en structuur van tweede-taalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen*. Proefschrift Tilburg.
- Vermeer, A. (1988). Socio-cultural factors and second language acquisition of Turkish and Moroccan children. In: R. van Hout & U. Knops (eds), *Language attitudes in the Dutch language area*. Dordrecht: Foris, 143-156.
- Voogd, M. de (2002). 'Waar je leeft, daar moet je de taal van lezen en schrijven...!' Leesgedrag in Turkse en Marokkaanse gezinnen. In: H. Bennis, G. Extra, P. Muysken & J. Nortier (red), *Een buurt in beweging. Talen en culturen in het Utrechtse Lombok en Transvaal*. Amsterdam: Aksant, 155-166.
- Willems, W. & A. Cottaar (1986). *Buitenlanders bekeken. Een overzicht van de positie van Turken en Marokkanen in de Nederlandse samenleving*. Rijswijk: Ministerie van WVC.

## 15.20 Vietnamezen

- Cao Xuan Tu (1991). De Vietnamezen. In: J.J. de Ruiter (red), *Talen in Nederland*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 259-274.
- Ministerie van VWC (1989). *Vietnamezen in Nederland*. Rijswijk.
- Tillaart, H. van den, M. Olde Monnikhof, S. van de Berg & J. Warmerdam (2000). *Nieuwe etnische groepen in Nederland. Hoofdstuk 7: Vietnamezen*. Nijmegen: ITS.
- Truong Van Binh (1993). Vietnamese. In: G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 301-318.
- Tuk, B. & J. Hos (1987). *Vietnamese leerlingen in het onderwijs. Een verslag gebaseerd op vijf jaar begeleiding van Vietnamese voogdijpupillen door maatschappelijk werkenden van Stichting De Opbouw*. 's-Hertogenbosch: KPC.

## 15.21 Zuideuropeanen

- Branco, M. (1996). Demografische ontwikkelingen en de harde sectoren. In: A. Roelfsema, M. Branco & R. Scalzo (red), *Zichtbaar aanwezig. Zuid-Europeanen over zichzelf, de samenleving en beleid*. Utrecht: LIZE, 10-19.
- Everts, H. & A. Golhof (1984). Organisatie van het onderwijs met mediterrane kinderen. *Pedagogische Studiën* 61, 337-345.
- Landelijk Inspraakorgaan Zuid-Europeanen (1995). *Thuistaal op school. Onderwijs in eigen taal en cultuur aan Zuideuropese basisschoolleerlingen*. Utrecht: LIZE.
- Lindo, F. (1994). Het stille succes. De sociale stijging van Zuideuropese arbeidsmigranten in

- Nederland. In: H. Vermeulen (red), *Het democratisch ongeduld: de emancipatie en integratie van zes doel- groepen van het minderhedenbeleid*. Amsterdam: Het Spinhuis, 117-144.
- Lindo, F. & T. Pennings (1988). *Zuideuropeanen in Nederland (Portugezen, Spanjaarden, Italianen, Grieken en Joegoslaven). Een verkenning van hun positie en een inventarisatie van onderzoek*. Rijswijk: Ministerie van WVC.
- Loon, J. van (1991). *Achtergesteld, geassimileerd, geaccepteerd of... Onderzoek naar Spaanse, Portugese, Italiaanse, Joegoslavische en Kaapverdianse jongeren in Den Haag en omstreken*. Den Haag: Regionaal Centrum voor Buitenlanders Zuid-Holland West.
- Roelfsema, A. (1996). De schijn van het succes. In: A. Roelfsema, M. Branco & R. Scalzo (red), *Zichtbaar aanwezig. Zuid-Europeanen over zichzelf, de samenleving en beleid*. Utrecht: LIZE, 20-31.
- Roelfsema, M. Branco & R. Scalzo (red) (1996). *Zichtbaar aanwezig. Zuid-Europeanen over zichzelf, de samenleving en beleid*. Utrecht: LIZE.
- Secchi, D. (1995). *Thuis taal op school. Onderwijs in eigen taal en cultuur aan Zuideuropese basisschool-leerlingen*. Utrecht: LIZE.
- Tinnemans, W. (1994). *Een gouden armband: een geschiedenis van mediterrane immigranten in Nederland (1945-1994)*. Utrecht: NCB.
- Tinnemans, W. (1995). *Thuis in den vreemde. Mediterrane immigranten in Nederland, 1945-1995*. 's-Hertogenbosch: KPC.

## Bijlagen

## Bijlage 1

# Taalpeiling basisonderwijs

- 1.1 Vragenformulier voor leerlingen
- 1.2 Toelichting voor groepsleerkrachten

## Vragenformulier voor leerlingen

**Vul dit formulier in met zwarte of blauwe pen.  
Geen potlood gebruiken!**

1. Wat is je voor- en achternaam (eventueel leerlingcode)?

## 2. Wat is je leeftijd?

	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										
29										
30										
31										
32										
33										
34										
35										
36										
37										
38										
39										
40										
41										
42										
43										
44										
45										
46										
47										
48										
49										
50										
51										
52										
53										
54										
55										
56										
57										
58										
59										
60										
61										
62				</						

3. Geslacht: ☐ jongen ☐ meisje


Beantwoord onderstaande vragen door de bolletjes zwart te maken. Niet-genoemde landen kunnen ingevuld worden in de hokjes boven de laatste drie kolommen.

*Beantwoord onderstaande vragen door de bolletjes zwart te maken. Niet-genoemde landen kunnen ingevuld worden in de hokjes boven de laatste drie kolommen.*

Nederland	Antillen/Aruba	China/Hongkong	Ghana	Groot-Brittannië	Italië	Kaapverdië	Pakistan	Portugal	Somalijë	Spanje	Turkije	Vlaanderen
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. In welk land ben je geboren?

10. In welk land is je vader geboren?

11. In welk land is je moeder geboren?

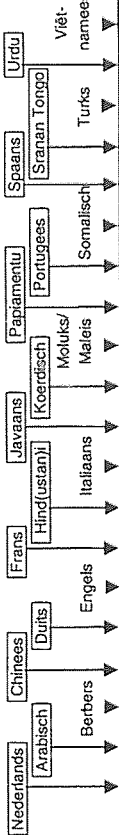
**Ga verder met vraag 12 op de andere kant!**

12. Wordt bij jou thuis wel eens een andere taal dan Nederlands gebruikt?

- ☐ Ja  
☐ Nee

Zo ja, ga verder met alle vragen  
 Zo nee, ga verder met vraag 18 tot en met 20

Beantwoord onderstaande vragen door de  
 bolletjes zwart te maken. Niet-genoemde  
 talen kunnen ingevuld worden in de hokjes  
 boven de laatste drie kolommen.



13. Welke andere talen worden bij jou thuis gebruikt  
 in plaats van of naast Nederlands?

14. Welke thuishalen kun jij

- verstaan?
- spreken?
- lezen?
- schrijven?

15. Welke taal spreekt jij thuis meestal

- met je moeder?
- met je vader?
- met je jongere broers of zussen?
- met je oudere broers of zussen?
- met je beste vrienden?

16. Welke taal spreekt jij het beste?

17. Welke taal spreekt jij het liefste?

18. Welke talen leer jij op school?

19. Welke talen leer jij niet op school,  
 maar zou je wel graag op school willen leren?

20. In welke talen volg jij lessen buiten school?

Bedankt voor uw medewerking!

## Bijlage 1.2

### Toelichting voor groepsleerkrachten

- U wordt verzocht de vragen aan *alle* leerlingen *individueel* voor te leggen (*mondeling* in de onderbouw en *schriftelijk* in de bovenbouw).
- In verband met de verwerking van het formulier wordt U verzocht het formulier met *zwarte* of *blauwe* pen in te (laten) vullen. Wilt U alstublieft *geen* potlood (laten) gebruiken?
- Wij verzoeken U *foute antwoorden* met Tipp-Ex correctievloeistof te verbeteren.

### Toelichting bij enkele vragen

#### VRAAG 12: EEN ANDERE TAAL DAN NEDERLANDS

Met deze vraag gaat U na of bij de leerling thuis ooit een andere taal dan Nederlands wordt gebruikt. Met 'een andere taal dan Nederlands' worden geen dialecten of regionale variëteiten van het Nederlands (afgezien van het Fries) bedoeld.

#### VRAAG 13: NAMEN VAN TALEN

Bij deze vraag noteert U de namen van talen en dus niet de namen van landen. Het kan zijn dat de leerling in eerste instantie de naam van een land noemt waar meerdere talen worden gesproken. Als de leerling bijvoorbeeld 'Marokkaans' zegt, dient U na te gaan of in de gezins-situatie Marokkaans-Arabisch of Berbers wordt gebruikt. Wees erop bedacht dat leerlingen uit eenzelfde land verschillende talen kunnen spreken en elkaar onderling niet hoeven te verstaan in deze talen. Onderstaand overzicht geeft U een globaal beeld van enkele in Nederland gesproken allochtone talen.

HERKOMST	VOORBEELDEN VAN ALLOCHTONE TALEN
<i>Antillen/ Aruba</i>	Papiamentu, Engels, Spaans, ...
<i>China e.a. landen</i>	Chinees, Kantonees, Hakka, ...
<i>Groot-Brittannië</i>	Engels, Gaelic (Schots), Welsh, ...
<i>India</i>	Hindi, Punjabi, Urdu, ...
<i>Indonesië/ Molukken</i>	Moluks-Maleis, Javaans, Bahasa (Indonesisch), ...
<i>Iran</i>	Farsi, ...
<i>Marokko</i>	Marokkaans-Arabisch, Berbers, ...
<i>Spanje</i>	Spaans, Catalaans, Baskisch, ...
<i>Suriname</i>	Sranan-Tongo, Sarnami-Hindi, Javaans, Hakka, ...
<i>Turkije</i>	Turks, Koerdisch, Armeens, Turoyo-Aramees, ...
<i>Vietnam</i>	Vietnamees, Hmong, ...
<i>Voormalig Joegoslavië</i>	Servisch, Kroatisch, Sloveens, Albanees, ...
<i>Zigeuners</i>	Roma, Sinti, ...

#### VRAAG 18: TALEN OP SCHOOL

Bij vraag 18 noteert U de talen die de leerling op school leert. Het kan hierbij zowel gaan om talen die op school *binnen* de reguliere schooltijd geleerd worden als *buiten* de reguliere schooltijd.

#### VRAAG 20: TALEN BUITEN SCHOOL

Bij vraag 20 noteert U de talen waarin de leerling buiten school lessen krijgt. Het kan hierbij bijvoorbeeld gaan om taallessen die door zelforganisaties georganiseerd worden of die in de moskee gegeven worden.



## Bijlage 2

# Taalpeiling voortgezet onderwijs

- 2.1 Vragenformulier voor leerlingen
- 2.2 Toelichting voor directie en docenten

### Vragenformulier voor leerlingen

[illegible][illegible][illegible]

01	O Brugklas
02	O IVBO
03	O VBO
04	O MAVO
05	O HAVO
06	O VWO
0	O VSO
	O ISK

四

[illegible][illegible]

3 Geslacht: O jongen O meisjes

Beantwoord onderstaande vragen door de bolletjes zwart te maken. Niet-genoemde landen kunnen ingevuld worden in de hokjes boven de laatste drie kolommen.

10. In welk land is

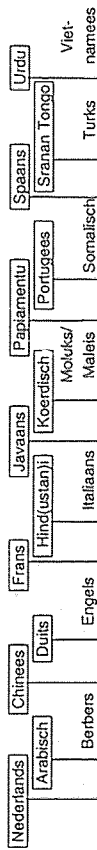
11. In welk land is  
ie moeder geboren?

**Ga verder met vraag 12 op de achterkant!**

12. Wordt bij jou thuis wel eens een andere taal dan Nederlands gebruikt?

- O Ja  
O Nee  
Zo ja, ga verder met alle vragen  
Zo nee, ga verder met vraag 18 tot en met 20

Beantwoord onderstaande vragen door de  
bolkjes zwart te maken. Niet-genoemde  
talen kunnen ingevuld worden in de hokjes  
boven de laatste drie kolommen.



13. Welke andere talen worden bij jou thuis gebruikt  
in plaats van of naast Nederlands?

14. Welke thuishalen kun jij

- verstaan?
- spreken?
- lezen?
- schrijven?

15. Welke taal spreekt jij thuis meestal

- met je moeder?
- met je vader?
- met je jongere broers of zussen?
- met je oudere broers of zussen?
- met je beste vrienden?

16. Welke taal spreekt jij het beste?

17. Welke taal spreekt jij het liefste?

18. Welke talen leer jij op school?

19. Welke talen leer jij niet op school,  
maar zou je wel graag op school willen leren?

20. In welke talen volg jij jessen buiten school?

Bedankt voor je medewerking!

## Bijlage 2.2

### Toelichting voor directie en docenten

In het beleid van de Nederlandse overheid is in toenemende mate sprake van decentralisatie van taken en bevoegdheden. Deze tendens is ook zichtbaar in het onderwijsbeleid, waarbij van gemeenten en scholen in onderlinge interactie een toenemend actieve rol wordt verwacht bij de ontwikkeling van Nederland als multiculturele samenleving. Een van de thema's die hierbij sterk op de voorgrond treden, is de vormgeving van lokaal taalbeleid. De ontwikkeling van taalbeleid is noodzakelijk op het gebied van onderwijs Nederlands als tweede taal (NT2) en op het gebied van onderwijs in nieuwe schooltalen (ONST).

In de Taalpeiling Voortgezet Onderwijs wordt gestreefd naar het in kaart brengen van de thuishouden van leerlingen in het voortgezet onderwijs en van hun feitelijke en gewenste deelname aan ONST. De beoogde thuistaalgegevens zullen allereerst hoogst relevante informatie opleveren over de multiculturele samenstelling van scholen. Met het oog op de samenstelling van toekomstige schoolstatistieken leveren thuistaalgegevens een complementair/alternatief criterium ten opzichte van de gangbare nationaliteits- en geboortelandcriteria voor de definitie en identificatie van etnisch-culturele groepen. Genoemde criteria zijn in toenemende mate aan erosie onderhevig.

Daarnaast leveren thuistaalgegevens van allochtone scholieren onmisbare bouwstenen voor gemeentelijk beleid inzake ONST. Dergelijke bouwstenen worden voor lokaal taalbeleid steeds belangrijker, nu de landelijke overheid onderwijsbevoegdheden en -regelingen sterker dan in het verleden gaat toevertrouwen aan gemeenten. ONST kan in de toekomst gerealiseerd worden op aanvraag van scholen, al dan niet in samenwerking tussen verschillende scholen.

Tegen de achtergrond van de beoogde *fact finding* is het belangrijk dat *alle* leerlingen op uw school tijdens één van de lessen het formulier goed doorlezen en invullen. De invulling neemt weinig tijd in beslag, maar moet zo precies mogelijk gebeuren. De verzamelde gegevens zullen volledig leerling/school-anoniem worden verwerkt en gepresenteerd, zodat de vertrouwelijkheid optimaal gewaarborgd is. Van de uitkomsten van de Taalpeiling zal uw school een rapportage ontvangen.

### Nadere toelichting voor de docenten

U wordt verzocht de formulieren door *alle* leerlingen in de klas *individueel* te laten invullen.

Vraag 12:

Met deze vraag wordt nagegaan of bij de leerling thuis wel eens een andere taal dan Nederlands wordt gebruikt. Met 'andere taal dan Nederlands' worden niet dialecten of regionale taalvariëteiten van het Nederlands (afgezien van het Fries) bedoeld. U moet leerlingen erop wijzen dat indien zij vraag 12 met 'ja' beantwoorden, zij de vragen 13 tot en met 20 moeten invullen. Indien zij 'nee' hebben geantwoord, volstaat het om de vragen 18 tot en met 20 in te vullen.

Vraag 13 tot en met 20:

Hierbij staat een aantal talen voorgedrukt. U moet de leerlingen vragen om eerst aandachtig de lijst van talen door te nemen, alvorens te antwoorden. Indien één of meer van deze talen van toepassing zijn bij een vraag, moeten de desbetreffende hokjes worden aangekruist. Indien bij leerlingen thuis één of meer andere talen gebruikt worden, kunnen zij op de streepjes rechts de naam van die taal/talen invullen en vervolgens de hokjes aankruisen.

Wij danken u zeer voor uw medewerking.

## Bijlage 3

### Peiling van OALT-behoeften onder ouders

- 3.1 Vragenformulier voor ouders in het Nederlands, Engels, Arabisch, Turks, Somalisch
- 3.2 Aanbiedingsbrief van de gemeente aan schooldirecteuren

## Bijlage 3.1

### Vragenformulier voor ouders in het Nederlands

#### **Behoeftenpeiling Onderwijs in Allochtone Levende Talen**

© 1999 Projectgroep allochtone talen in Nederland, Babylon, KUB-Tilburg

PatiN@kub.nl

#### **Aan de ouders van leerlingen in het basisonderwijs in Den Haag**

De gemeente Den Haag heeft laten onderzoeken welke talen leerlingen van de basisschool thuis spreken. Behalve Nederlands worden thuis het meest gesproken: Turks, Hind(ustan)i, Arabisch, Berbers, Papiamentu, Sranan Tongo, Koerdisch, Spaans, Urdu, Chinees, Somalisch, Portugees, Italiaans, Ghanees/Twi en Javaans.

Volgend schooljaar gaat de gemeente Den Haag mogelijk lessen in deze talen organiseren. De lessen worden alleen georganiseerd als voldoende ouders dat willen. De lessen vinden *op school* of *buiten school* plaats.

- Vul per kind één formulier in en geef dit formulier mee aan uw kind naar school.
- Vul dit formulier in met zwarte pen of blauwe pen. Geen potlood gebruiken!

#### **Vraag 1**

Wilt u dat uw kind les krijgt in één van de volgende talen?

- |                                   |                                    |                                  |                              |
|-----------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|------------------------------|
| <input type="radio"/> Arabisch    | <input type="radio"/> Hind(ustan)i | <input type="radio"/> Papiamentu | <input type="radio"/> Sranan |
| <input type="radio"/> Berbers     | <input type="radio"/> Italiaans    | <input type="radio"/> Portugees  | <input type="radio"/> Tongo  |
| <input type="radio"/> Chinees     | <input type="radio"/> Javaans      | <input type="radio"/> Somalisch  | <input type="radio"/> Turks  |
| <input type="radio"/> Ghanees/Twi | <input type="radio"/> Koerdisch    | <input type="radio"/> Spaans     | <input type="radio"/> Urdu   |

*Als u geen bolletje zwart gemaakt hebt, hoeft u dit formulier niet verder in te vullen. Geef het formulier aan uw kind mee naar school.*

*Als u één van de bolletjes wél zwart gemaakt hebt, beantwoord dan ook de onderstaande vragen.*

#### **Vraag 2**

In welke groep zit uw kind?

- |                               |                               |                               |                               |
|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| <input type="radio"/> Groep 1 | <input type="radio"/> Groep 3 | <input type="radio"/> Groep 5 | <input type="radio"/> Groep 7 |
| <input type="radio"/> Groep 2 | <input type="radio"/> Groep 4 | <input type="radio"/> Groep 6 | <input type="radio"/> Groep 8 |

#### **Vraag 3**

Hoe wilt u dat deze lessen georganiseerd worden?

- |   |                          |                           |
|---|--------------------------|---------------------------|
| a. Op school, in schooltijd                                     | <input type="radio"/> Ja | <input type="radio"/> Nee |
| b. Op school, buiten schooltijd                                 | <input type="radio"/> Ja | <input type="radio"/> Nee |
| c. Door een andere organisatie dan de school, buiten schooltijd | <input type="radio"/> Ja | <input type="radio"/> Nee |

Geef het formulier aan uw kind mee naar school.

**Bedankt voor uw medewerking!**

## Vragenformulier voor ouders in het Engels

### Needs Survey on Education in New School Languages

© 1999 Projectgroep allochtone talen in Nederland, Babylon, KUB-Tilburg

PatIN@kub.nl

### To the parents of students in primary schools in The Hague

Recently, an inventory was made of the languages spoken at home by primary school students in the city of The Hague. In addition to Dutch, the most frequently spoken languages at home are: Turkish, Hind(ustan)i, Arabic, Berber, Papiamentu, Sranan Tongo, Kurdish, Spanish, Urdu, Chinese, Somalian, Portuguese, Italian, Ghanese/Twi, and Javanese.

In the next school year the city may offer classes in these languages. These languages will be offered only if enough parents would like this to happen. The languages will be offered at school or outside school.

- Fill in one form for every child and have your child take it to school.  
➤ Fill in this form with only black or blue pen. Do not use a pencil!

#### Question 1

Do you want your child to take classes in one of the languages below?

- |                                   |                                |                                  |                               |
|-----------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|
| <input type="radio"/> Arabic      | <input type="radio"/> Hindu    | <input type="radio"/> Papiamentu | <input type="radio"/> Sranan  |
| <input type="radio"/> Berber      | <input type="radio"/> Italian  | <input type="radio"/> Portuguese | <input type="radio"/> Tongo   |
| <input type="radio"/> Chinese     | <input type="radio"/> Javanese | <input type="radio"/> Somalian   | <input type="radio"/> Turkish |
| <input type="radio"/> Ghanian/Twi | <input type="radio"/> Kurdish  | <input type="radio"/> Spanish    | <input type="radio"/> Urdu    |

*If you have not ticked any circle you need not answer the following questions. Have your child take this form to school.*

*If you ticked one of the circles, then answer the following questions.*

#### Question 2

Which class/grade is your child in?

- |                              |                              |                              |                              |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| <input type="radio"/> Year 1 | <input type="radio"/> Year 3 | <input type="radio"/> Year 5 | <input type="radio"/> Year 7 |
| <input type="radio"/> Year 2 | <input type="radio"/> Year 4 | <input type="radio"/> Year 6 | <input type="radio"/> Year 8 |

#### Question 3

How do you want these language classes to be organised?

- |   |                           |                          |
|---|---------------------------|--------------------------|
| a. At school, during school hours                             | <input type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |
| b. At school, outside school hours                            | <input type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |
| c. By an organisation other than school, outside school hours | <input type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |

Give this form to your child to take it to school.

Thank you very much for your co-operation

إلى أولياء جميع تلاميذ المدارس الأساسية في دماغ

لقد سمحت بلدية دماغ بإجراء بحث حول اللغات التي يتكلمها تلاميذ المدارس الأساسية في المنزل. باستثناء المولندية، تستعمل اللغات التالية في البيت:

التركية، الهندية، الهندستانية، العربية، الأمازيغية، بايامنت، اسرانا طونكو، الكردية، الإسبانية، الأوردية، الصينية، الصومالية، البرتغالية، الإيطالية، الغانية و الجانغانية.

و هناك احتمالات بأن بلدية دماغ ستقوم السنة المقبلة بإعطاء دروس في هذه اللغات. في هذه الاستمارة، يمكنكم الإشارة إذا ما كنتم ترغبون في أن يدرس ابنكم (ابنتكم) إحدى هذه اللغات. و سنبدأ هذه الدروس إذا ما تبين أن هناك عدد كافٍ من الأولياء يرغبون في ذلك. و سنتظم هذه الدروس إما داخل المدارس أو خارجها. و يمكنكم إبداء رغبتكم في هذا الموضوع بالإجابة عن الأسئلة في الأسفل.

الرجاء ملء استمارة واحدة بالنسبة لكل طفل، و إرجاعها معه إلى المدرسة.  
الرجاء ملء هذه الاستمارة بقلم جاف أسود أو أزرق، وعدم استعمال قلم الرصاص.

السؤال 1: هل ترغبون في أن يتابع ابنكم دروسا في إحدى اللغات التالية (لون إحدى الدوائر):

0 العربية	0 الغانية	0 بايامنت	0 اسرانا طونكو
0 الأمازيغية	0 الهندستانية	0 البرتغالية	0 التركية
0 الصينية	0 الهندية	0 الصومالية	0 الكردية
0 الجانغانية	0 الإيطالية	0 الإسبانية	0 أوردو

إذا لم تختار أي لغة من هذه اللغات، الرجاء عدم الإجابة عن الأسئلة المتبقية، و إرجاع هذه الاستمارة مع ابنكم أو ابنتكم إلى المدرسة.  
إذا ما اخترت إحدى اللغات، الرجاء الإجابة عن الأسئلة أسفله.

السؤال 2: في أي فوج يدرس ابنكم (ابنتكم)؟

0 الفوج 1	0 الفوج 3	0 الفوج 5	0 الفوج 7
0 الفوج 2	0 الفوج 4	0 الفوج 6	0 الفوج 8

السؤال 3: كيف تودون أن تتظم هذه الدروس؟

a. في المدرسة داخل الوقت الرسمي	0 نعم	0 لا
b. في المدرسة خارج الوقت الرسمي	0 نعم	0 لا
c. من طرف هيئة أخرى غير المدرسة خارج الوقت الرسمي للمدرسة	0 نعم	0 لا

و شكرا جزيلاً على مشاركتكم



**Yeni Okul Dillerinde Eğitim İhtiyacı Araştırması**

Projectgroep allochtone talen in Nederland, Babylon, KUB-Tilburg

© 1999

PatIN@kub.nl

**Den Haag Temel Eğitim Okullarındaki Öğrenci Ailelerinin Dikkatine**

Den Haag belediyesi ilkokul öğrencilerinin evlerinde hangi dilleri konuştuğunu öğrenmek için bir araştırma yaptırmıştı. Bu araştırmaya göre Hollandacanın yanısıra aşağıdaki diller en çok konuşulan dillerdir (sırasıyla): Türkçe, Hintçe, Arapça, Berberce, Papiamentu dili, Sranan Tongo, Kürtçe, İspanyolca, Urdu, Çince, Somalice, Portekizce, İtalyanca, Ghana/Twi ve Java dili.

Gelecek ders yılında Den Haag belediyesi bu dillerde ders verilmesi için bir plân yapacak. Sadece yeterli sayıda ana-baba ders istediği takdirde bu dillerde ders verilecektir. Dersler okul içinde veya okul dışında yapılacaktır.

- Her çocuk için bir anket doldurup öğretmenine götürmesi için çocuğunuza verin.  
➤ Bu anketi siyah veya mavi renkli bir kalemle doldurun. Kurşun kalem kullanmayın!

**Soru 1**

Çocuğunuzun aşağıdaki dillerden birisinde eğitim almasını istiyor musunuz? İstedığınız dilin yanındaki yuvarlağın içini karalayın.

- |                                 |                                  |                                  |                              |
|---------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|------------------------------|
| <input type="radio"/> Arapça    | <input type="radio"/> Hintçe     | <input type="radio"/> Kürtçe     | <input type="radio"/> Sranan |
| <input type="radio"/> Berberce  | <input type="radio"/> İspanyolca | <input type="radio"/> Papiamentu | <input type="radio"/> Tongo  |
| <input type="radio"/> Çince     | <input type="radio"/> İtalyanca  | <input type="radio"/> Portekizce | <input type="radio"/> Türkçe |
| <input type="radio"/> Ghana/Twi | <input type="radio"/> Java dili  | <input type="radio"/> Somalice   | <input type="radio"/> Urdu   |

*Eğer yukardaki dillerden birisini işaretlemiyerseniz diğer soruları işaretlemenize gerek olmadan bu anketi çocuğunuza verin okula götürsün.*

*Eğer yukardaki dillerden birini işaretlediyseniz, aşağıdaki soruları da cevaplayın.*

**Soru 2**

Çocuğunuz kaçınıcı sınıfta okuyor?

- |                              |                              |                              |                              |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| <input type="radio"/> Grup 1 | <input type="radio"/> Grup 3 | <input type="radio"/> Grup 5 | <input type="radio"/> Grup 7 |
| <input type="radio"/> Grup 2 | <input type="radio"/> Grup 4 | <input type="radio"/> Grup 6 | <input type="radio"/> Grup 8 |

**Soru 3**

Anadili derslerinin nasıl verilmesini istersiniz?

- |  |                            |                             |
|--|----------------------------|-----------------------------|
| a. Okul içinde ve ders saatleri içinde                                   | <input type="radio"/> Evet | <input type="radio"/> Hayır |
| b. Okul içinde ve ders saatleri dışında                                  | <input type="radio"/> Evet | <input type="radio"/> Hayır |
| c. Okuldan başka bir kurum, veya dernek tarafından okul saatleri dışında | <input type="radio"/> Evet | <input type="radio"/> Hayır |

Bu anketi çocuğunuza verin okula götürsün  
Katkınızdan dolayı çok teşekkür ederiz.

**Baahi baaritaan tacliinta luuqadaha ajnabiga ah**  
© 1999 Projectgroep allochtone talen in Nederland, Babylon, KUB-Tilburg PatiN@kub.nl

**Ku: Waalidiinta caruurta dhigata dugisayada hoose**

Dawladda hoose ee Den Haag waxay baartay dhawaan luuqadaha ajnabigu uga hadlaan guryahooda.Marka lagu daro Nederlaanka, guryaha waxaa looga hadlaa luuqadahaan ajnabiga ah: Turks, Hind(ustani)i, Arabisch, Berbers, Papiamentu, SrananTongo, Koerdish, Spaans, Urdu, Chinese (Shiine), Soomaaliga(Somalisch), Portugees (Purtuqiis), Italiaans, Ghanees/Twi, en Javaans.

Sanad dugsiyeedka soo socda, waxay dawladda hoose ee Den haag ku talo jirtaa in xiisado lagu bixiyo luuqadaha ajnabiga ah ee aan kor ku soo sheegnay. Foomkaan, waxaad calaamadayn kartaa luuqadda aad doonaysid in lagu baro caruurta iskoolka. Luuqadahaan waxaa kaliya oo la dhigi doona haddii laga helo codsi buuxa waalidiinta caruurta. Xiisadaha la bixin doono luuqadaada hooyo waxaa uu ka hirgeli doonaa gudaha iskoolka ama meel iskoolka ka baxsan (dabcan xiisado gaar ah oo ka baxsan iskoolka). Fadlan calaamadee luuqadda aad doonaysid in la baro ilmahaaga.

- U buuxi ilmihiiba hal foom(formulier), una dhiib cunuga si uu u geeyo iskoolka.

➤

Ku buuxi foomka qalin madow ama buluug ah. Lama oggola qalin laabis(potlood).

**Su'aasha kowaad**

Ma u doonaysaa in ilmahaagu xiisado uu ku qaato mid ka mid ah luuqadahaan hoos ku qoran? (calamadee ama madoobee hal dalool).

- ☐ Arabisch

☐ Berbers

☐ Chinees

☐ Ghanees/Twi

☐ Hind(ustan)i

☐ Italians

☐ Javaans

☐ Koerdisch

☐ Papiamentu

☐ Portugees

☐ Somalisch

☐ Spaans

☐ Sranan Tongo

☐ Turks

☐ Urdu

*Haddii aadan midna calaamadayn, ma loo baahna inaad foomkaan suaalaha kale buuxisid. U dhiib ilmahaaga foomkaan si uu iskoolka u geeyo.*

*Haddii aad calaamadeysid mid ka mid ah luuqadaha aan kor ku soo sheegnay, fadlan ka jawaab sidoo kale su' aalahaan soo socda.*

**Su'áasha labaad**

Fasalkee ayuu ilmahaagu ku jiraa hadda?

- ☐ Fasalka kowaad

☐ Fasalka labaad

☐ Fasalka sedexaad

☐ Fasalka afaraad

☐ Fasalka shanaad

☐ Fasalka lixaad

☐ Fasalka todobaad

☐ Fasalka sideedaad
- Su'aasha sedexaad**
- Sidee ayaad u doonaysaa in xiisadaha luuqadaha loo qabanqaabiyo?
- a. Waqtiga iskoolka dhexdiisa

☐ Haa

☐ Maya

b. Iskoolka, sidoo kale iskoolka meel ka baxsan

☐ Haa

☐ Maya

c. Urur kale inuu qabanqaabiyoo, waqti ka baxsan waqtiga iakoolkana la dhigo

☐ Haa

☐ Maya
- Mahadsanidin, Wadashaqayn Wacan
- 351

## Bijlage 3.2

### Aanbiedingsbrief van de gemeente aan schooldirecteuren

Geachte directie,

Kort geleden hebt u een brief ontvangen van de gemeente Den Haag, waarin werd aangekondigd dat de gemeente een behoeftenpeiling wil houden onder de ouders van uw leerlingen. Het doel van deze peiling is de mening te vragen van de ouders over een mogelijk aanbod onderwijs in allochtone levende talen (OALT). De resultaten van de peiling helpen ervoor te zorgen dat de middelen voor OALT ten goede komen aan een zo groot mogelijke groep kinderen.

De gemeente overweegt OALT te organiseren, indien de ouders aangeven dat zij dit wensen, voor de volgende taalgroepen: Arabisch, Berbers, Chinees, Ghanees (Twi), Hindu, Italiaans, Javaans, Koerdisch, Papiamentu, Portugees, Somalisch, Spaans, Sranan Tongo, Turks en Urdu.

Op de bijgevoegde formulieren kunnen de ouders aangeven of zij prijs stellen op lessen OALT voor hun kind en zo ja, welke voorkeur zij hebben m.b.t. de tijd en plaats van deze lessen.

Wij verzoeken u om de formulieren als volgt te behandelen:

1. De groepsleerkracht geeft elke leerling twee formulieren mee (Nederlands/Engels en Turks/Arabisch), met de vraag of zij het formulier door hun ouders willen laten invullen en het binnen vijf (school)dagen mee willen terugnemen naar school.
2. De leerlingen leveren het ingevulde formulier in bij de groepsleerkracht.
3. Alle formulieren worden verzameld en uiterlijk 31 januari 2000 verzonden naar de gemeente. U kunt de formulieren afleveren op het bezoekadres of verzenden naar het postadres.

*Bezoekadres*

Gemeente Den Haag  
Dienst OCW-BSP  
T.a.v. Bahattin Erbaş, kamer E09 15  
Spui 70  
Den Haag

*Postadres*

Gemeente Den Haag  
Dienst OCW-BSP  
T.a.v. Bahattin Erbaş  
Postbus 12652  
2500 DP Den Haag

NB: Somalische leerlingen

Als uit de taalpeiling onder de leerlingen is gebleken dat er onder uw leerlingen kinderen zijn die afkomstig zijn uit Somalië, dan treft u in deze doos een envelop aan met een aantal formulieren die speciaal in het Somalisch vertaald zijn voor de ouders van deze leerlingen. Wij verzoeken u de betreffende leerlingen een exemplaar van dit formulier mee te geven.

*Wij verzoeken u nadrukkelijk om de formulieren aan alle kinderen mee te geven, ongeacht hun nationaliteit of geboorteland.* Dat is de enige manier waarop zeker gesteld kan worden dat de formulieren terecht komen bij alle ouders waarvan de kinderen mogelijk voor OALT in aanmerking komen. Als u echter meent met zekerheid te weten dat uw school slechts een klein aantal leerlingen heeft die behoren tot de bovengenoemde taalgroepen, kunt u ermee volstaan de formulieren uitsluitend aan die leerlingen mee te geven.

Voor meer informatie over de behoeftenpeiling kunt u contact opnemen met:

Bahattin Erbaş (gemeente Den Haag), tel. 070 - 353 26 88

Kees Broekhof (Sardes), tel. 030 - 232 62 00

## Bijlage 4

### Stedelijk OALT-certificaat

4.1 Docentenversie

4.2 Leerlingenversie

## Bijlage 4.1

### Docentenversie

#### STEDELIJK OALT-CERTIFICAAT GEMEENTE BREDA

Ondergetekende, docent voor \_\_\_\_\_ (naam van de taal)  
verklaart bij deze dat

(voor- en achternaam van de leerling)

leerling van basisschool \_\_\_\_\_ (naam van de school)

aan het eind van het basisonderwijs beschikt over de volgende vaardigheden in het

(naam van de taal)

Domein	Totaalscore (max 100)	Oordeel
1. Luistervaardigheid		
2. Spreekvaardigheid		
3. Leesvaardigheid		
4. Schrijfvaardigheid		
5. Taalbeschouwing		

Een specificatie van deze beoordeling per domein is opgenomen in bijgaand dossierdiploma.

Naam van de docent: \_\_\_\_\_

Handtekening van de docent: \_\_\_\_\_

Datum van de beoordeling: \_\_\_\_\_

De uitreiking van dit certificaat geschiedt mede namens de wethouder van onderwijs van de Gemeente Breda.

J. de Werd,  
wethouder van onderwijs

DOMEIN 1: LUISTERVAARDIGHEID		niet/ nauwelijks	een beetje	tamelijk goed	goed	heel goed
De leerling kan aan het eind van de basisschool:						
1.1	de hoofdlijn van een gesprek over alledaagse dingen begrijpen	1	2	3	4	5
1.2	begrijpen wanneer iemand zegt hoe laat het is of welke datum het is	1	2	3	4	5
1.3	antwoorden begrijpen op zelf gestelde vragen	1	2	3	4	5
1.4	de hoofdlijn van een eenvoudig verhaal begrijpen	1	2	3	4	5
1.5	iemands ervaring, mening, waardering of afkeuring over een onderwerp begrijpen	1	2	3	4	5
1.6	eenvoudige informatie via de telefoon begrijpen	1	2	3	4	5
1.7	een beschrijving begrijpen van een plaats, zoals de inrichting van een huis	1	2	3	4	5
1.8	een beschrijving begrijpen van een route, zoals het wijzen van de weg	1	2	3	4	5
1.9	een beschrijving begrijpen van een vertelde serie gebeurtenissen	1	2	3	4	5
1.10	uitleg begrijpen over hoe iets moet worden gedaan, gemaakt of gebruikt	1	2	3	4	5
1.11	uitleg begrijpen over plannen voor morgen	1	2	3	4	5
1.12	toestemming begrijpen om iets te doen, maken of gebruiken	1	2	3	4	5
1.13	aangeboden excuses begrijpen	1	2	3	4	5
1.14	aangeboden of gevraagde hulp begrijpen	1	2	3	4	5
1.15	een verzoek van anderen begrijpen	1	2	3	4	5
1.16	onbekende woorden in een verhaal of gesprek uit de rest van het verhaal/gesprek begrijpen	1	2	3	4	5
1.17	kinderrevisieprogramma's begrijpen	1	2	3	4	5
1.18	kinderliedjes begrijpen	1	2	3	4	5
1.19	een weerbericht op de televisie begrijpen	1	2	3	4	5
1.20	door anderen gemaakte grappen begrijpen	1	2	3	4	5
Totaalscore:						
Oordeel: *						

- \* 1-20: niet/nauwelijks  
21-40: een beetje  
41-60: tamelijk goed  
61-80: goed  
81-100: heel goed

DOMEIN 2: SPREEKVAARDIGHEID		niet/ nauwelijks	een beetje	tamelijk goed	goed	heel goed
De leerling kan aan het eind van de basisschool:						
2.1	een gesprek met anderen beginnen	1	2	3	4	5
2.2	deelnemen aan een gesprek	1	2	3	4	5
2.3	vertellen hoe laat het is of welke datum het is	1	2	3	4	5
2.4	antwoord geven op vragen	1	2	3	4	5
2.5	een eenvoudig verhaal vertellen over alledaagse dingen	1	2	3	4	5
2.6	de eigen ervaring, mening, waardering of afkeuring over een onderwerp weergeven	1	2	3	4	5
2.7	vragen stellen om informatie te verzamelen over een zelf gekozen onderwerp	1	2	3	4	5
2.8	om uitleg vragen als iets niet wordt begrepen	1	2	3	4	5
2.9	zichzelf corrigeren als iets door anderen niet wordt begrepen	1	2	3	4	5
2.10	eenvoudige informatie geven via de telefoon	1	2	3	4	5
2.11	een beschrijving geven van een plaats, zoals de inrichting van een huis	1	2	3	4	5
2.12	een beschrijving geven van een route, zoals het wijzen van de weg	1	2	3	4	5
2.13	een beschrijving geven van een zelf beleefde serie gebeurtenissen	1	2	3	4	5
2.14	een beschrijving geven van een serie gebeurtenissen op de televisie	1	2	3	4	5
2.15	uitleggen hoe iets moet worden gedaan, gemaakt of gebruikt	1	2	3	4	5
2.16	plannen voor morgen uitleggen	1	2	3	4	5
2.17	toestemming geven om iets te doen, maken of gebruiken	1	2	3	4	5
2.18	excuses aanbieden	1	2	3	4	5
2.19	hulp aanbieden of vragen	1	2	3	4	5
2.20	anderen om iets verzoeken	1	2	3	4	5
Totaalscore:						
(Oordeel: *						

- \* 1-20: niet/nauwelijks  
21-40: een beetje  
41-60: tamelijk goed  
61-80: goed  
81-100: heel goed

DOMEIN 3: LEESVAARDIGHEID		niet/nauwelijks	een beetje	tamelijk goed	goed	heel goed
De leerling kan aan het eind van de basisschool:						
3.1	een boodschappenlijst begrijpen	1	2	3	4	5
3.2	een aanplakbiljet/affiche begrijpen	1	2	3	4	5
3.3	een advertentietekst/reclametekst begrijpen	1	2	3	4	5
3.4	een instructie/gebruiksaanwijzing begrijpen	1	2	3	4	5
3.5	een inschrijfformulier begrijpen	1	2	3	4	5
3.6	een dienstregeling voor de trein/bus begrijpen	1	2	3	4	5
3.7	een televisiegids begrijpen	1	2	3	4	5
3.8	informatie/uitleg in een folder begrijpen	1	2	3	4	5
3.9	een brief van familie begrijpen	1	2	3	4	5
3.10	de hoofdlijn van een eenvoudig verhaal begrijpen	1	2	3	4	5
3.11	een plaatsbeschrijving in een gids begrijpen	1	2	3	4	5
3.12	een routebeschrijving in een gids begrijpen	1	2	3	4	5
3.13	een beschrijving van een serie gebeurtenissen begrijpen	1	2	3	4	5
3.14	schriftelijke uitleg begrijpen over hoe iets moet worden gedaan, gemaakt of gebruikt	1	2	3	4	5
3.15	onbekende woorden in een tekst uit de rest van de tekst begrijpen	1	2	3	4	5
3.16	een stripverhaal begrijpen	1	2	3	4	5
3.17	een kinderkrant begrijpen	1	2	3	4	5
3.18	een kinderboek begrijpen	1	2	3	4	5
3.19	een kindergedicht begrijpen	1	2	3	4	5
3.20	een weerbericht in de krant begrijpen	1	2	3	4	5
Totaalscore:						
Oordeel: *						

- \* 1-20: niet/nauwelijks  
 21-40: een beetje  
 41-60: tamelijk goed  
 61-80: goed  
 81-100: heel goed



DOMEIN 4: SCHRIJFVAARDIGHEID		niet/ nauwelijks	een beetje	tamelijk goed	goed	heel goed
De leerling kan aan het eind van de basisschool:						
4.1	een boodschappenlijst opschrijven	1	2	3	4	5
4.2	een brief aan familie schrijven	1	2	3	4	5
4.3	een formulier invullen	1	2	3	4	5
4.4	een affiche/folder maken	1	2	3	4	5
4.5	een beschrijving geven van een plaats, zoals de inrichting van een huis	1	2	3	4	5
4.6	een beschrijving geven van een route, zoals het wijzen van de weg	1	2	3	4	5
4.7	een beschrijving geven van een zelf beleefde serie gebeurtenissen	1	2	3	4	5
4.8	een beschrijving geven van een serie gebeurtenissen op de televisie	1	2	3	4	5
4.9	op papier uitleggen hoe iets moet worden gedaan, gemaakt of gebruikt	1	2	3	4	5
4.10	plannen voor morgen op papier zetten	1	2	3	4	5
4.11	de eigen mening over een onderwerp op papier zetten	1	2	3	4	5
4.12	in een brief excuses aanbieden	1	2	3	4	5
4.13	in een brief hulp aanbieden	1	2	3	4	5
4.14	in een brief om iets vragen	1	2	3	4	5
4.15	een informatieve tekst voor een kinderkrant schrijven	1	2	3	4	5
4.16	een kindergedicht maken	1	2	3	4	5
4.17	woorden voor een tekst in een woordenboek opzoeken	1	2	3	4	5
<i>de vormgeving van een tekst verzorgen door:</i>						
4.18	• een correcte spelling van woorden	1	2	3	4	5
4.19	• een correct gebruik van leestekens in zinnen, zoals komma's, puntkomma's, vraagtekens, klemtoon, aanhalingstekens	1	2	3	4	5
4.20	• een zinvolle indeling in alinea's	1	2	3	4	5
Totaalscore:						
(Oordeel: *						

- \* 1-20: niet/nauwelijks  
 21-40: een beetje  
 41-60: tamelijk goed  
 61-80: goed  
 81-100: heel goed

DOMEIN 5: TAALBESCHOUWING		niet/nauwelijks	een beetje	tamelijk goed	goed	heel goed
De leerling kan aan het eind van de basisschool:						
	<i>verschillende registers van taalgebruik begrijpen en uitleggen, zoals:</i>					
5.1	• formeel tegenover informeel taalgebruik	1	2	3	4	5
5.2	• monologen tegenover dialogen	1	2	3	4	5
5.3	• proza tegenover poëzie	1	2	3	4	5
5.4	• feitelijke tegenover opiniërende teksten	1	2	3	4	5
	<i>verschillen begrijpen en uitleggen tussen:</i>					
5.5	• klinkers en medeklinkers	1	2	3	4	5
5.6	• woorden met een zelfde en tegenovergestelde betekenis	1	2	3	4	5
5.7	• concrete en abstracte woorden	1	2	3	4	5
5.8	• bewerende, vragende en ontkennende zinnen	1	2	3	4	5
	<i>onbekende informatie opzoeken, zoals:</i>					
5.9	• woorden in een woordenboek	1	2	3	4	5
5.10	• literatuurverwijzingen	1	2	3	4	5
5.11	• informatie op internet	1	2	3	4	5
	<i>taalkundige regels begrijpen en uitleggen, zoals:</i>					
5.12	• regels voor de spelling van werkwoorden en andere woorden	1	2	3	4	5
5.13	• het onderscheid tussen enkel- en meervoud	1	2	3	4	5
5.14	• het onderscheid tussen zelfstandige naamwoorden, werkwoorden en andere woordsoorten	1	2	3	4	5
5.15	• het onderscheid tussen onderwerp en gezegde	1	2	3	4	5
5.16	• regels voor het gebruik van leestekens	1	2	3	4	5
5.17	• het onderscheid tussen verwijzingen naar ruimte en tijd	1	2	3	4	5
5.18	• het onderscheid tussen verwijzingen naar plaats en richting	1	2	3	4	5
5.19	• het onderscheid tussen verwijzingen naar heden, verleden en toekomst	1	2	3	4	5
5.20	reflecteren op taalvariatie, meertaligheid, eerste/tweede/vreemde taal, dialect en standaardtaal, lichaamstaal, gebarentaal	1	2	3	4	5
Totaalscore:						
Oordeel: *						

- \* 1-20: niet/nauwelijks  
21-40: een beetje  
41-60: tamelijk goed  
61-80: goed  
81-100: heel goed

## Bijlage 4.2

### Leerlingenversie

Naam van de school: \_\_\_\_\_

Voor- en achternaam van de leerling: \_\_\_\_\_

Andere taal dan Nederlands: \_\_\_\_\_

Graag willen we je vragen om voor deze andere taal op de volgende pagina's aan te geven wat je kunt in deze taal.

Hartelijk dank voor je medewerking!

DOMEIN 1: LUISTERVAARDIGHEID		niet/ nauwelijks	een beetje	tamelijk goed	goed	heel goed
Ik kan:						
1.1	de hoofdlijn van een gesprek over alledaagse dingen begrijpen	1	2	3	4	5
1.2	begrijpen wanneer iemand zegt hoe laat het is of welke datum het is	1	2	3	4	5
1.3	antwoorden begrijpen op zelf gestelde vragen	1	2	3	4	5
1.4	de hoofdlijn van een eenvoudig verhaal begrijpen	1	2	3	4	5
1.5	iemands ervaring, mening, waardering of afkeuring over een onderwerp begrijpen	1	2	3	4	5
1.6	eenvoudige informatie via de telefoon begrijpen	1	2	3	4	5
1.7	een beschrijving begrijpen van een plaats, zoals de inrichting van een huis	1	2	3	4	5
1.8	een beschrijving begrijpen van een route, zoals het wijzen van de weg	1	2	3	4	5
1.9	een beschrijving begrijpen van een vertelde serie gebeurtenissen	1	2	3	4	5
1.10	uitleg begrijpen over hoe iets moet worden gedaan, gemaakt of gebruikt	1	2	3	4	5
1.11	uitleg begrijpen over plannen voor morgen	1	2	3	4	5
1.12	toestemming begrijpen om iets te doen, maken of gebruiken	1	2	3	4	5
1.13	aangeboden excuses begrijpen	1	2	3	4	5
1.14	aangeboden of gevraagde hulp begrijpen	1	2	3	4	5
1.15	een verzoek van anderen begrijpen	1	2	3	4	5
1.16	onbekende woorden in een verhaal of gesprek uit de rest van het verhaal/gesprek begrijpen	1	2	3	4	5
1.17	kindertelevisieprogramma's begrijpen	1	2	3	4	5
1.18	kinderliedjes begrijpen	1	2	3	4	5
1.19	een weerbericht op de televisie begrijpen	1	2	3	4	5
1.20	door anderen gemaakte grappen begrijpen	1	2	3	4	5

DOMEIN 2: SPREEKVAARDIGHEID						
Ik kan:		niet/ nauwelijks	een beetje	tamelijk goed	goed	heel goed
2.1	een gesprek met anderen beginnen	1	2	3	4	5
2.2	deelnemen aan een gesprek	1	2	3	4	5
2.3	vertellen hoe laat het is of welke datum het is	1	2	3	4	5
2.4	antwoord geven op vragen	1	2	3	4	5
2.5	een eenvoudig verhaal vertellen over alledaagse dingen	1	2	3	4	5
2.6	de eigen ervaring, mening, waardering of afkeuring over een onderwerp weergeven	1	2	3	4	5
2.7	vragen stellen om informatie te verzamelen over een zelf gekozen onderwerp	1	2	3	4	5
2.8	om uitleg vragen als iets niet wordt begrepen	1	2	3	4	5
2.9	zichzelf corrigeren als iets door anderen niet wordt begrepen	1	2	3	4	5
2.10	eenvoudige informatie geven via de telefoon	1	2	3	4	5
2.11	een beschrijving geven van een plaats, zoals de inrichting van een huis	1	2	3	4	5
2.12	een beschrijving geven van een route, zoals het wijzen van de weg	1	2	3	4	5
2.13	een beschrijving geven van een zelf beleefde serie gebeurtenissen	1	2	3	4	5
2.14	een beschrijving geven van een serie gebeurtenissen op de televisie	1	2	3	4	5
2.15	uitleggen hoe iets moet worden gedaan, gemaakt of gebruikt	1	2	3	4	5
2.16	plannen voor morgen uitleggen	1	2	3	4	5
2.17	toestemming geven om iets te doen, maken of gebruiken	1	2	3	4	5
2.18	excuses aanbieden	1	2	3	4	5
2.19	hulp aanbieden of vragen	1	2	3	4	5
2.20	anderen om iets verzoeken	1	2	3	4	5

DOMEIN 3: LEESVAARDIGHEID						
Ik kan:		niet/ nauwelijks	een beetje	tamelijk goed	goed	heel goed
3.1	een boodschappenlijst begrijpen	1	2	3	4	5
3.2	een aanplakbiljet/affiche begrijpen	1	2	3	4	5
3.3	een advertentietekst/reclame tekst begrijpen	1	2	3	4	5
3.4	een instructie/gebruiksaanwijzing begrijpen	1	2	3	4	5
3.5	een inschrijfformulier begrijpen	1	2	3	4	5
3.6	een dienstregeling voor de trein/bus begrijpen	1	2	3	4	5
3.7	een televisiegids begrijpen	1	2	3	4	5
3.8	informatie/uitleg in een folder begrijpen	1	2	3	4	5
3.9	een brief van familie begrijpen	1	2	3	4	5
3.10	de hoofdlijn van een eenvoudig verhaal begrijpen	1	2	3	4	5
3.11	een plaatsbeschrijving in een gids begrijpen	1	2	3	4	5
3.12	een routebeschrijving in een gids begrijpen	1	2	3	4	5
3.13	een beschrijving van een serie gebeurtenissen begrijpen	1	2	3	4	5
3.14	schriftelijke uitleg begrijpen over hoe iets moet worden gedaan, gemaakt of gebruikt	1	2	3	4	5
3.15	onbekende woorden in een tekst uit de rest van de tekst begrijpen	1	2	3	4	5
3.16	een stripverhaal begrijpen	1	2	3	4	5
3.17	een kinderkrant begrijpen	1	2	3	4	5
3.18	een kinderboek begrijpen	1	2	3	4	5
3.19	een kindergedicht begrijpen	1	2	3	4	5
3.20	een weerbericht in de krant begrijpen	1	2	3	4	5

DOMEIN 4: SCHRIJFVAARDIGHEID		niet/ nauwelijks	een beetje	tamelijk goed	goed	heel goed
Ik kan:						
4.1	een boodschappenlijst opschrijven	1	2	3	4	5
4.2	een brief aan familie schrijven	1	2	3	4	5
4.3	een formulier invullen	1	2	3	4	5
4.4	een affiche/folder maken	1	2	3	4	5
4.5	een beschrijving geven van een plaats, zoals de inrichting van een huis	1	2	3	4	5
4.6	een beschrijving geven van een route, zoals het wijzen van de weg	1	2	3	4	5
4.7	een beschrijving geven van een zelf beleefde serie gebeurtenissen	1	2	3	4	5
4.8	een beschrijving geven van een serie gebeurtenissen op de televisie	1	2	3	4	5
4.9	op papier uitleggen hoe iets moet worden gedaan, gemaakt of gebruikt	1	2	3	4	5
4.10	plannen voor morgen op papier zetten	1	2	3	4	5
4.11	de eigen mening over een onderwerp op papier zetten	1	2	3	4	5
4.12	in een brief excuses aanbieden	1	2	3	4	5
4.13	in een brief hulp aanbieden	1	2	3	4	5
4.14	in een brief om iets vragen	1	2	3	4	5
4.15	een informatieve tekst voor een kinderkrant schrijven	1	2	3	4	5
4.16	een kindergedicht maken	1	2	3	4	5
4.17	woorden voor een tekst in een woordenboek opzoeken	1	2	3	4	5
	<i>de vormgeving van een tekst verzorgen door:</i>					
4.18	• een correcte spelling van woorden	1	2	3	4	5
4.19	• een correct gebruik van leestekens in zinnen, zoals komma's, puntkomma's, vraagtekens, klemtoon, aanhalingstekens	1	2	3	4	5
4.20	• een zinvolle indeling in alinea's	1	2	3	4	5

DOMEIN 5: TAALBESCHOUWING		niet/nauwelijks een beetje tamelijk goed goed heel goed				
Ik kan:						
	<i>verschillende registers van taalgebruik begrijpen en uitleggen, zoals:</i>					
5.1	• formeel tegenover informeel taalgebruik	1	2	3	4	5
5.2	• monologen tegenover dialogen	1	2	3	4	5
5.3	• proza tegenover poëzie	1	2	3	4	5
5.4	• feitelijke tegenover opiniërende teksten	1	2	3	4	5
	<i>verschillen begrijpen en uitleggen tussen:</i>					
5.5	• klinkers en medeklinkers	1	2	3	4	5
5.6	• woorden met een zelfde en tegenovergestelde betekenis	1	2	3	4	5
5.7	• concrete en abstracte woorden	1	2	3	4	5
5.8	• bewerende, vragende en ontkennende zinnen	1	2	3	4	5
	<i>onbekende informatie opzoeken, zoals:</i>					
5.9	• woorden in een woordenboek	1	2	3	4	5
5.10	• literatuurverwijzingen	1	2	3	4	5
5.11	• informatie op internet	1	2	3	4	5
	<i>taalkundige regels begrijpen en uitleggen, zoals:</i>					
5.12	• regels voor de spelling van werkwoorden en andere woorden	1	2	3	4	5
5.13	• het onderscheid tussen enkel- en meervoud	1	2	3	4	5
5.14	• het onderscheid tussen zelfstandige naamwoorden, werkwoorden en andere woordsoorten	1	2	3	4	5
5.15	• het onderscheid tussen onderwerp en gezegde	1	2	3	4	5
5.16	• regels voor het gebruik van leestekens	1	2	3	4	5
5.17	• het onderscheid tussen verwijzingen naar ruimte en tijd	1	2	3	4	5
5.18	• het onderscheid tussen verwijzingen naar plaats en richting	1	2	3	4	5
5.19	• het onderscheid tussen verwijzingen naar heden, verleden en toekomst	1	2	3	4	5
5.20	reflecteren op taalvariatie, meertaligheid, eerste/tweede/vreemde taal, dialect en standaardtaal, lichaamstaal, gebarentaal	1	2	3	4	5



## Bijlage 5

# Languages Other Than English (LOTE) in Victoria State, Australia

- 5.1 Multicultural policy for Victorian schools
- 5.2 Victorian School of Languages

## Bijlage 5.1

### Multicultural policy for Victorian schools

#### 1. Intercultural education

Schools need to ensure that:

- all staff have the opportunity to attend professional development programs targeted at incorporating multicultural perspectives across the curriculum;
- intercultural studies take a whole-school approach, with all staff members being responsible and with regular reports on the area provided to school council;
- the studies include the cultures present in the school population and present a balance of Aboriginal, European - including Anglo-Celtic - Asian, Middle Eastern, African, South American and Pacific Islander cultures;
- the materials used are well-researched and academically interesting and challenging, and are flexible enough to potentially embrace all cultures;
- where units dealing with topics such as 'racism' or 'stereotyping' are used, they are discussed as part of a well-planned program incorporating other aspects of the curriculum and delivered, or at least acknowledged as significant, by all staff.

#### 2. ESL-provision for students from language backgrounds other than English

Schools need to ensure that ESL provision:

- emphasises 'second language' rather than 'English', thereby removing the 'remedial' taint that can affect ESL programs and the deficit label sometimes applied to the students;
- acknowledges the first-language skills and cultural experiences of the students as assets, and values them as a sound basis for the teaching and learning of English;
- helps ESL learners access the mainstream curriculum and achieve the educational goals of all students;
- ensures that multicultural perspectives are included in the content;
- is combined wherever possible with continuing concept development in their first language for young students with little or no English, to enable them to develop conceptually with their peers;
- is designed to provide for the needs of all students from language backgrounds other than English - Aboriginal and Torres Strait Islander students, Auslan signers, recent arrivals, less recent arrivals and those students born in Australia to parents from language backgrounds other than English. The ESL needs of this latter group may in some instances overlap, but should not be confused with those of students requiring remedial assistance. The varying needs of groups of ESL learners may not be easily identified but strategies need to be put in place to ensure that they are.

### 3. LOTE-provision for all students

Schools need to ensure that:

- multicultural perspectives are included in the content of the provision;
- the culture of the target language is explored in depth - both in the LOTE classes and across other curriculum areas;
- all languages represented in the Victorian community are valued and that the perceived emphasis on so-called languages of economic importance is seen as part of Victoria's balanced policy on languages, and in the context of remedying a long-term under-provision of Asian languages in Victorian schools;
- LOTE programs deal with other cultures - as well as that of the LOTE being studied - accurately, analytically and in a culturally sensitive, non-stereotypical way. This is particularly important in bilingual programs where other curriculum areas are taught in and through the LOTE.



# Victorian School of Languages

## Information Circular and Languages Program 2000

For all language classes  
offered by the VSL  
*Years 1-12 (VCE)*



A Department of Education  
School of the Future

## **The role of the Victorian School of Languages**

The Victorian School of Languages is a Government school with a proud record in teaching languages to the Victorian community for over sixty years.

The school is committed to the provision of language programs for students in Years 1 to 12 who do not have access to the study of those languages in their mainstream schools in all sectors. The school also caters for international students.

Language programs are delivered through face to face classes (in 24 metropolitan and 7 regional centres across the state) and through distance education.

## **Benefits of studying a Language Other than English (LOTE)**

- ☐ Helps students to enhance their ability to communicate in the global community
- ☐ Promotes in students a sense of cultural identity, resulting in heightened self confidence and self esteem
- ☐ Expands their knowledge of another culture
- ☐ Assists students in appreciating multicultural diversity
- ☐ Improves students' performance across the curriculum
- ☐ Advantages students in the calculation of their ENTER score which assists entry into selected tertiary courses
- ☐ Places students in a better position to take advantage of employment opportunities

## **A Specialised Language Curriculum**

At the Victorian School of Languages:

- ☐ Curriculum is taught by teachers who are trained to deliver high quality programs
- ☐ Courses are based on the Curriculum and Standards Framework (CFS) in Years 1-10
- ☐ The use of multimedia technology is encouraged, including the classroom use of laptops to assist language learning
- ☐ Highly developed VCE programs ensure excellent results:
  - ☐ Over 80% of students who complete a language at Year 12 regularly achieve a result equal to or higher than B
  - ☐ The top study scores in the State were achieved in 20 languages

## LANGUAGES AND CENTRES

The Victorian School of Languages offers classes in Languages Other Than English which students are unable to study in their own schools. In most languages, courses are available from Year 1 to VCE. In standard and content, courses are comparable to those offered in day school language classes, and follow a standard course design. The school has established common course outlines which are used as the basis for all syllabi.

It should be noted that there may be some variations to this list based on enrolments, the addition of new languages and in a few cases the transfer of languages between VSL Centres. Some Centres offer only secondary level courses. Contact the VSL Centre for further details (see phone numbers and addresses of Centres on the page opposite).

Albanian	Altona North, Banksia, Sunshine
Amharic	Footscray City
Arabic	Altona North, Banksia, Endeavour Hills, Keilor Downs, Princes Hill, Upfield
Bengali	Bentleigh, Brunswick
Bosnian	Fountain Gate, Sunshine
Chinese	Ballarat, Banksia, Bendigo, Bentleigh, Blackburn, Box Hill, Brentwood, Brunswick, Dandenong, Fountain Gate, Glen Waverley, Keilor Downs, Matthew Flinders, University
Croatian	Altona North, Dandenong, Footscray City, Keilor Downs, North Geelong, University
Czech	Princes Hill
Dari	Fountain Gate
Dutch	Box Hill
Filipino	Traralgon (Sale)
French	Ballarat, Dandenong, Glen Waverley, University
German	Ballarat, Bendigo, Box Hill, Dandenong, Horsham, Matthew Flinders, Princes Hill, Traralgon
Hebrew	McKinnon
Hindi	Blackburn, Brunswick
Hungarian	Bentleigh
Indonesian	Ballarat, Brunswick, Glen Waverley, Traralgon
Italian	Ballarat, Box Hill, Brunswick, Dandenong, Footscray City, Horsham, Matthew Flinders, Thomastown
Japanese	Ballarat, Bendigo, Bentleigh, Brentwood, Glen Waverley (Tues), Matthew Flinders, University
Khmer	Springvale
Korean	Blackburn
Kurdish	Upfield
Latvian	Latvian House
Lithuanian	Princes Hill
Macedonian (Slavonic)	Altona North, Box Hill, Cleeland, Keilor Downs, North Geelong, Thomastown
Maltese	Keilor Downs
Modern Greek	Ballarat, Bentleigh, Blackburn, Brunswick, Endeavour Hills, Footscray City, Glen Waverley (Sat, Tues), Matthew Flinders, Mildura, Sunshine, Thomastown
Persian	Box Hill
Polish	Dandenong, North Geelong, Princes Hill
Portuguese	Brunswick, North Geelong, Springvale
Pushto	Cleeland
Russian	Dandenong, North Geelong, University
Serbian	Dandenong, Footscray City, North Geelong, University
Sinhala	Bentleigh, Fountain Gate, Upfield
Slovenian	Princes Hill
Spanish	Brentwood, Collingwood, Dandenong, Footscray City, Matthew Flinders, Springvale, Sunshine, Traralgon, University, Upfield
Turkish	Bentleigh, Cleeland, Collingwood, Keilor Downs, Mildura, North Geelong, Princes Hill, Springvale, Sunshine, Thomastown, Upfield
Ukrainian	University
Vietnamese	Altona North, Blackburn, Collingwood, Endeavour Hills, Footscray City, Keilor Downs, North Geelong, Springvale, Sunshine, Thomastown, Upfield

NB. For addresses and telephone numbers of Centres, see opposite page. For enquiries concerning other languages and locations, contact VSL Head Office.

## LOCATION OF CENTRES

Altona North Campus (Bayside SC) 1 McArthur Road, Altona North 3025 c/- Tel 9689 1166	Glen Waverley Secondary College O'Sullivan Road, Glen Waverley 3150 Tel 9802 4326
Ballarat High School Sturt Street West, Ballarat 3350 c/- Tel 5277 9833	Horsham College High Street, Horsham 3400 Tel 5382 0499
Banksia Secondary College 230 Banksia Street, Heidelberg 3081 c/- Tel 9878 7287	Keilor Downs College Odessa Avenue, Keilor Downs 3038 Tel 9364 3201
Bendigo Senior Secondary College Gaul Road, Bendigo 3550 Tel 5443 1222	Latvian House 3 Dickens Street, Elwood 3184 c/- Tel 9416 0641
Bentleigh Secondary College Vivien Street, East Bentleigh 3165 c/- Tel 9791 9289	McKinnon Secondary College McKinnon Road, McKinnon c/- Tel 9558 5566
Blackburn High School 60 Springfield Road, Blackburn 3130 c/- Tel 9878 7287	Matthew Flinders Girls Secondary College Little Ryrie Street, Geelong 3220 c/- Tel 5277 9833
Box Hill High School Whitehorse Road, Box Hill 3128 Tel 9878 7287	Mildura Senior College Deakin Avenue, Mildura 3502 Tel 5021 2911
Brentwood Secondary College Heath Street, Glen Waverley 3150 c/- Tel 9558 5566	North Geelong Secondary College Separation Street, North Geelong 3215 Tel 5277 9833
Brunswick Secondary College 406 Victoria Street, Brunswick 3056 c/- Tel 9348 1720	Princes Hill Secondary College Arnold Street, North Carlton 3054 c/- Tel 9416 0641
Clelland Secondary College 23 Ann Street, Dandenong 3175 c/- 9791 9289	Springvale Secondary College Sandown Road, Springvale 3171 Tel 9558 5566
Collingwood College Vere Street, Collingwood 3066 Tel 9416 0641	Sunshine Secondary College Cnr Graham & Derby Sts, Sunshine 3020 c/- Tel 9364 3201
Dandenong High School Princes Highway, Dandenong 3175 Tel 9791 9289	Thomastown Secondary College Main Street, Thomastown 3074 Tel 9464 0848
Endeavour Hills Campus (Eumemmerring Sec. College) Amalfi Drive, Endeavour Hills 3802 c/- Tel 9802 4326	Traralgon Secondary College (East Campus) Gormandale Road, Traralgon 3844 Tel 5174 8733
Fountain Gate Campus (Eumemmerring Secondary College) Josephine Avenue, Fountain Gate 3805 c/- Tel 9802 4326	University High School Story Street, Parkville 3052 Tel 9348 1720
Footscray City College Kinnear Street, Footscray 3011 Tel 9689 1166	Upfield Secondary College King Street, Broadmeadows 3047 c/- Tel 9464 0848

## ENROLMENT DATES FOR 2000

Enrolments occur at the Centres where the languages are taught (see the list on page 2 and above). Prospective students will be able to enrol each Saturday from 30 October 1999 by contacting the Centres for further details.

## COURSE COSTS

In order to assist with the cost of notes, class sets, photocopying, curriculum materials and other host school and administrative expenses which are necessary for the efficient running of the school, VSL students are requested to make a contribution, as set out below:

- For students in Years 1-10 \$40
- For students in VCE \$52
- For adults in VCE classes or country classes \$120

The contribution may be made by using the Commonwealth Bank deposit slip which is attached to the enrolment form.

For full fee paying overseas students, a separate form must be completed. The cost is \$700.00. Contact the Centres for details.

## ENQUIRIES

All telephone enquiries regarding the VSL classes should be directed in the first place to the Centres (see above). For other enquiries contact:

VSL Head Office  
Private Bag 8, Albert Park Vic 3206  
Tel 03 - 9690 9111 Fax: 03 - 9690 9019  
Website: <http://www.vsl.vic.edu.au>  
email: [vsl@vsl.vic.edu.au](mailto:vsl@vsl.vic.edu.au)

## IMPORTANT DATES AND TIMES OF CLASSES

At the time of publication the teaching sessions for the Melbourne and Geelong Centres of the Victorian School of Languages for 2000 are:

TERM 1	February 5, 12, 19, 26 March 4, 18, 25 April 1
TERM 2	April 29, May 6, 13, 20, 27, June 3, 17, June 24 (VCE Units 1-4 only)
TERM 3	July 15, 22 August 5, 12, 19, 26, September 2, 9, September 16 (VCE Units 1-4 only)
TERM 4	October 7, 14, 21, 28 November 4, 11, 18

Other VSL Centres vary slightly in timing of classes each week.

In all Melbourne Centres and in some country Centres the school is open on Saturdays from 8:30am to 12:30pm. It should be noted that classes are not held during school vacations, on public holidays or during a long weekend when a public holiday falls on a Saturday or a Monday. The exception will be the VCE classes noted above. VCE students should note that the following dates are part of their VSL school year: June 24 and September 16. These days are the first Saturday of the vacation period.

## GENERAL INFORMATION

### Student enrolment form

All students who are Australian citizens or who have residency status must complete the VSL student enrolment form and sign the *Student Code of Behaviour*. They must provide a copy of birth certificate or passport and visa, whichever is required.

### VCE students (Years 11 and 12)

Full time students at a day school should make application for VCE entry first through the VSL and then their own school. Any other student wishing to present for VCE assessment must make an application through the VSL. It is the responsibility of all VCE students to ensure their enrolment is confirmed through their home school or college and all work requirements and CATs are completed as required.

### Overseas full fee paying students

Students may enrol in a VSL course but must use separate forms available from the home school or Centres. The enrolment form must be accompanied by a photocopy of the passport and relevant visa.

### Refunds

If a class is cancelled by the VSL, the contribution will be refunded in full. In other cases applications for refunds may be made on the appropriate form within the first three weeks of the school year and a service fee will be deducted.

### Classes

Classes in each language offered will be established subject to:

- sufficient applications for enrolment being received
- availability of suitably qualified instructors
- other Department of Education requirements.

### Student reports

Students will be issued with mid-year and end-of-year reports.

### LOTE by Distance Education

The VSL teaches seven languages in distance mode (French, German, Indonesian, Italian, Japanese, Latin, & Modern Greek). For details of these courses contact the Head Office on 1800 675 872 and ask for the appropriate circular.

### Adults in the Victorian School of Languages

The VSL is primarily an institution for school age students and the priority of the school is to cater for their needs. However, for 2000 the VSL has arranged the following programs for adults:

- all VSL classes outside Melbourne may have adults enrolled
- all VCE classes for students (Year 11, Units 1 & 2; Year 12, Units 3 & 4) may have adults enrolled if there are vacancies.

Adults will *not* be enrolled in any other Melbourne-based classes unless they are in classes specially designated for the purpose.



Door processen van migratie en minderheidsvorming ontwikkelt Nederland zich steeds meer tot een multiculturele en veeltalige samenleving. *De andere talen van Nederland* biedt informatie over de voornaamste allochtone talen in Nederland, met achtergronden en ideeën voor het onderwijs.

In deel 1 gaat het om de status van allochtone thuistalen. Allereerst wordt het belang van thuistaalgegevens voor multicultureel Nederland besproken, mede in internationaal vergelijkend perspectief. Vervolgens wordt een groot aantal gegevens gepresenteerd over de distributie, de classificatie en de vitaliteit van allochtone thuistalen in Nederland. Deze gegevens zijn gebaseerd op de resultaten van gemeentelijke taalpeilingen onder leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs.

In deel 2 gaat het om de status van allochtone talen op school. Na een bespreking van het beleid en de wetgeving hierover voor het basis- en voortgezet onderwijs wordt ingegaan op thema's als onderwijsbehoeften en onderwijsdeelname, leermiddelen, leerplannen, toetsen en lerarenopleidingen, kerndoelen en certificaten voor OALT, een taalportfolio in meertalige klassen en onderwijs in allochtone talen in internationaal vergelijkend perspectief.

Ten slotte is in deel 3 een uitvoerige bibliografie opgenomen over allochtone groepen en talen in Nederland.

*De andere talen van Nederland* is een rijke bron aan informatie, niet alleen voor een algemeen geïnteresseerd lezerspubliek, maar ook voor iedereen die zich voor studie, beroep of beleid wil oriënteren op de taalachtergronden van allochtone leerlingen in Nederland.

Guus Extra is hoogleraar Taal en Minderheden en directeur van *Babylon*, Centrum voor Studies van Meertaligheid in de Multiculturele Samenleving, aan de Universiteit van Tilburg. De overige auteurs, Rian Aarts, Tim van der Avoird, Peter Broeder en Kutlay Yağmur, zijn eveneens verbonden aan Babylon.

ISBN 90 6283 275 X  
NUR 616

ISBN 906283275-X



9 789062 832750